

ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

(Материалы 4-ой всероссийской, научно-практической конференции)



СМОЛЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
КАФЕДРА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

(Материалы 4-ой всероссийской, научно-практической конференции)

Смоленск - 2013

УДК 15.21
ББК 88.33
П 863

Печатается по решению редакционно-издательского Совета СмолГУ.

Ответственные редакторы: Егоров А.Г., Селиванов В.В.

Редакционная коллегия: Селиванов В.В., Макарова И.Ю., Семакова Е.В.,
Турок Е.М.

Психология когнитивных процессов /под ред. Егорова А.Г., Селиванова В.В.
(сборник статей). Смоленск: Универсум. - 263 с.

В сборнике опубликованы результаты третьей международной научно-практической конференции «Психология когнитивных процессов», которая состоялась 16-17 мая 2013 года при кафедре общей психологии психолого-педагогического факультета Смоленского государственного университета. В книге представлены материалы современных исследований по следующим основным разделам – мышление и когнитивная переработка информации субъектом; когнитивные процессы в социальных системах (семье, психотерапии, образовании). В публикациях, отражающих реализацию информационной парадигмы к изучению психического, рельефно выражены тенденции к синтезу когнитивного, системного, субъектоно-деятельностного, структурно-динамического подходов в современной отечественной психологии.

Публикация предназначена для психологов, педагогов, философов, социологов, программистов, математиков, разработчиков искусственного интеллекта.

ISBN

С Смоленский государственный университет, 2013
С Универсум, 2013

*80-летию со дня рождения выдающегося
психолога А.В. Брушлинского
посвящается*

ПРЕДИСЛОВИЕ.

Четвертая конференция по психологии когнитивных процессов, ставшая уже регулярной, демонстрирует неослабевающий интерес среди отечественных и зарубежных психологов к классическим проблемам психологии, к информационному подходу, математическому и кибернетическому моделированию психических явлений. В современной психологии изучение познавательных процессов происходит достаточно активно, особенно в рамках когнитивного направления, сущность которого выражается в известной «компьютерной метафоре» - в представлении об информационном взаимодействии организма и среды, в отличие от предшествующего – энергетического. Информационная трактовка разных уровней психического отражения не отрицает энергетического подхода к психическому, но «снимает» его (основываясь на многих положениях, частично вбирая его содержание). Особенности когнитивной трактовки познавательных процессов выступают как изучение их функционирования через рассмотрение различных вариантов кодирования информации, так и ориентация на индивидуальные особенности их протекания.

На наш взгляд, выделение в психическом (еще со времен О. Конта) трех основных явлений – познавательных процессов, свойств, состояний - является фундаментальным достижением нашей науки, отражающим сложную, многообразную, дифференцированную структуру психического мира человека. Познавательным процессам принадлежит, в определенном смысле, ведущая роль в адаптации и сверх адаптации субъекта к миру, они, обобщаясь, становятся способностями как компонентами личности, в целом определяют становление рефлексивных процессов, личностных и субъектных характеристик.

Данная конференция посвящена 80-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога А.В. Брушлинского. Он внес огромный вклад в разработку проблем познавательных процессов, прежде всего мышления. Самые ранние работы А.В. Брушлинского (начиная с кандидатской диссертации) были посвящены психологии мышления. Это вполне закономерное явление, характеризующее его личностные особенности как выдающегося ученого, который всю жизнь исследовал сложные, животрепещущие проблемы психологии, логики, философии, гносеологии. Он изначально был методологом психологии, блестяще знающим философию, глубоко вникающим в проблематику кибернетики, теорий искусственного интеллекта, современного математического

моделирования. Вероятно, способность и тяга к предельным обобщениям, жажда решения наиболее фундаментальных проблем психологии (социальной природы человеческой психики, соотношения коллективного и индивидуального, биологического и социального в психическом, сущности психического отражения и др.), находящихся в центре внимания большинства крупнейших советских и зарубежных психологов, предопределили его линию исследований – изучение психологической природы мышления.

Недизъюнктивный способ мышления позволил А.В. Брушлинскому более глубоко развить теорию мышления как процесса, основы которой были заложены его учителем – С.Л. Рубинштейном. Заслуга Андрея Владимировича заключается, прежде всего, в том, что он отчетливо и детально определил саму онтологию психологии мышления, показал, что в мышлении выступает предметом именно психологического анализа. Уже в монографии «Психология мышления и кибернетика» он сопоставляет три важнейших в те годы подхода к исследованию мыслительной активности: 1) философско-логический; 2) кибернетический; 3) психологический (2, с.7). В целом им было показано, что для других наук не характерно изучение самого глубинного пласта функционирования мышления – его процессуальной основы. Философы, трактуя мышление, определяют его общее отношение к бытию, гносеологическое содержание познавательной деятельности личности и др. Для логики приоритетным в мышлении выступают его продукты – формы, способы построения суждений. Представители кибернетики изучают мышление, отображая дизъюнктивные связи его компонентов средствами математики. Большинство математических моделей мышления строится по принципу изоморфизма, при этом не учитываются диалектические отношения между образом и объектом. А.В. Брушлинский считал, что кибернетическая машина никогда не сможет мыслить. Он убедительно обосновывал эту свою точку зрения, раскрывая специфически человеческие, субъектные особенности мысли. К ним он относил изначально творческую природу мышления, в отличие от компьютера и ЭВМ. Креативность самого обычного, даже житейского мышления, столь блестяще раскрытая А.В. Брушлинским, является его специфическим отличием от других познавательных процессов и функций.

Процесс мышления в работах А.В. Брушлинского – это не просто указание на динамику, временную развертку, постоянное развитие мышления, это парадигма, целостный подход к изучению мыслительной деятельности.

Процессуальность понималась им как: 1) более глубокий уровень осуществления деятельности; 2) онтологический способ существования психического с его недизъюнктивностью, неизоморфностью, континуальностью, неаддитивностью и др.; 3) определенное соотношение внешних и внутренних условий в функционировании психического. Процессуальность мышления отражает, прежде всего, его глубинное психологическое содержание. Процесс мышления понимается как непрерывный, недизъюнктивный (в мышлении нет строго изолированных компонентов, его составляющие переходят друг в друга), неизоморфный (в мышлении нет однозначного копирования объекта в образе, происходит его обобщение и др.).

Важнейшая составляющая процесса мышления в теории А.В. Брушлинского - прогнозирование: «Мышление как прогнозирование есть частный случай психического как процесса». В своей докторской диссертации он разрешил одно из основных противоречий мышления, считавшееся на протяжении многих веков «вечной» антиномией. Оно заключается в том, что: 1) если человек знает, что он ищет (при решении задачи), то *зачем* он ищет? 2) если человек не знает, что он ищет (искомое), то *как* может искать? А.В. Брушлинский предлагал рассматривать мышление как процесс прогнозирования искомого и тем самым разрешил данную проблему.

А.В. Брушлинским был предложен и разработан континуально-генетический метод изучения мыслительной активности в сочетании с техниками микросемантического анализа протоколов решения задачи. Данный метод является одним из наиболее трудоемких в психологии, потому что «мышление вслух» испытуемого записывается на диктофон, затем протоколы подвергаются тщательному, пошаговому анализу. Но только такой метод на сегодняшний день позволяет раскрыть процессуальные, непрерывные, целостные аспекты мыслительного поиска.

Мастерство и значительность Андрея Владимировича как экспериментатора проявляются в открытии им немгновенного инсайта (как и в открытиях рассмотренных выше). Проблема инсайта, мысленного озарения, резкого и быстрого изменения течения мышления является классической для теории мышления еще со времен вюрцбургской школы. Брушлинским было обнаружено и отрефлексировано необычное явление – немгновенный инсайт, который, в отличие от мгновенного, протекает более длительно (15-20 с.), и при этом у испытуемого нет окончательной уверенности в правильности решения задачи.

Эта экспериментально выявленная закономерность позволила сформулировать ряд фундаментальных положений в теоретической интерпретации соотношения сознательного и бессознательного в мышлении. В классической теории мышления и творчества факт инсайта был убедительным доказательством для резкого, дизъюнктивного разграничения между сознательным поиском решения и бессознательной работой мысли испытуемого. Основной в творческом процессе являлась бессознательная фаза, на которой и происходила инкубация идеи. Инсайт трактовался как момент мгновенного выхода бессознательного в сознание. Немгновенный инсайт свидетельствует о том, что резкого противопоставления между сознательным и бессознательным в мыслительном поиске не существует. И на сознательных, и на бессознательных фазах мышления присутствует то или иное соотношение осознанного и неосознанного.

А.В. Брушлинский разработал субъектно-деятельностный подход в психологии. Развитие теории субъекта становится главным делом ученого в последние годы его жизни. Основываясь на традиционной позиции (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова), он вносит ряд принципиально новых трактовок в природу, характер функционирования субъекта в онтогенезе. Понятие «субъект» из личностного свойства, из функциональной организации личности, из предиката становится более общим по отношению к категории «личность», перемещается в

ранние стадии онтогенеза. Открытие новых характеристик субъекта и сочленение их с процессуальным подходом к мышлению позволяет выявить особые грани личностной обусловленности мышления, соотношения познавательного и аффективного, регуляции мыслительного поиска.

Вклад А.В. Брушлинского в психологию мышления невозможно переоценить. Он являлся последовательным продолжателем одной из наиболее мощных школ в психологии мышления, основанной С.Л. Рубинштейном. Новизна и фундаментальность его достижений в теоретическом понимании природы мышления, его экспериментальные, методические, прикладные разработки проблем функционирования мыслительной активности субъекта позволяют с уверенностью говорить сегодня о существовании школы А.В. Брушлинского.

В материалах настоящего сборника достаточно исследований, которые основаны на работах А.В. Брушлинского, развивают его идеи и научные разработки.

В.В. Селиванов



Брушлинский
Андрей Владимирович
(4 апреля 1933 - 30 января 2002)

Выдающийся отечественный психолог и философ, член-корреспондент РАН, академик РАО, директор Института психологии РАН, один из учредителей РАО, доктор психологических наук (1978), профессор (1991).

Окончил отделение психологии МГУ (1956), ученик С.Л. Рубинштейна. С 1956 по 1972 г. работал в секторе психологии Института философии АН СССР. Директор Института психологии РАН (с 1989 по 2002). Зам. главного редактора журнала «Вопросы психологии» (1981-87), главный редактор «Психологического журнала» (с 1988).

Инициатор создания Российского психологического общества (1994), член Международного совета психологов (1994), Международной и Нью-Йоркской Академий Наук. А.В. Брушлинский был членом-корреспондентом РАН (с 1990 г.), действительным членом и одним из учредителей Российской академии образования (с 1992 г.), Международной академии наук (International Academy of Sciences - International Council for Scientific development, с 1994 г.), Академии гуманитарных наук (с 1995 г.), Российской академии естественных наук (с 1996 г.), Международной академии кадров (International Personnel Academy — UNESCO, Council of Europe, с 1997 г.), а также членом Генеральной Ассамблеи Международного Союза психологических наук (International Union of Psychological Sciences, с 1995 г.).

С 1964 по 1983 г. являлся заместителем председателя Московского отделения Общества психологов СССР, в 1983-1988 гг. - председателем этого отделения, с 1989 г. - членом Центрального совета Общества психологов СССР, с 1994 г. - членом Президиума Российского психологического общества. С 1992 г. А.В. Брушлинский был членом Научного Совета Российского гуманитарного научного фонда (с 1993 г.).

Лауреат премии Всесоюзного конкурса научно-популярной литературы (1985), премии им. С.Л. Рубинштейна (РАН, 1992), премии Президента РФ в области образования (1999).

Основная сфера научных интересов – методологические и теоретические проблемы общей психологии, психология мышления, взаимосвязь процессуальных и операциональных компонентов в мыслительной активности, создание искусственного интеллекта, проблема связи психологии и кибернетики, мотивация познавательной деятельности, сознательное и бессознательное в мышлении, немгновенный инсайт, континуально-генетический метод в исследовании мышления, проблемность в мыслительной активности, использование математических моделей (теории нечетких множеств) для описания мышления, соотношение общественного - индивидуального, социального - биологического, материального - идеального в психическом человека (проблема тройного дуализма), психология воображения, соотношение воображения и мышления, психология творчества, психология субъекта и др.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
Оглавление	8
ГЛАВА 1.	
МЫШЛЕНИЕ И КОГНИТИВНАЯ ПЕРЕРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ СУБЪЕКТОМ	
Белугина М.А. Способность к прогнозированию как основа формирования жизненной стратегии личности.....	11
Былинин С.А. Когнитивные характеристики современного управленца в процессе принятия им решения	14
Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю., Чистопольская А.В., Савинова А.Д. Мониторинг загрузки исполнительского контроля как метод фиксации микродинамики мыслительного процесса.....	18
Ефременкова М.Н. Особенности протекания мыслительного процесса при принятии решения о выборе профессии.....	22
Калашников В.В. Основы и процедура анализа микродинамики операционной схемы	27
Капиренкова О.Н. Взаимосвязь креативности личности и когнитивных процессов в раннем детстве	30
Корниенко А.Ф. Информационные модели взаимосвязи сознательного и бессознательного в психическом.....	35
Коровкин С.Ю., Корнилов Ю.К. Функциональные обобщения и структура орудийных задач	42
Кузьмина Е.И., Еркинбаев Э. Влияние социального интеллекта на жизнестойкость	45
Куликов Д.К. Функции воображения в познании	48
Мелёхин А.И. Современные когнитивные модели познания и восприятия времени в общей психологии.....	61
Осокина К.А. Особенности смещения когнитивного стиля (полезависимости- полнезависимости) под воздействием психологического стресса	66
Персиянцев С.А. «Орбита тишины»: свехнадежная методика остановки внутреннего диалога	72
Подьяков А.Н. Так ли просто ли поймать летящий мяч: к критике подхода Г. Гигеренцера	82
Селиванов В.В. Методология и методика экспериментального исследования мышления в психологии	85
Селиванов В.В., Осокина К.А. Диагностика когнитивного стиля с помощью опросника (ТСОВ-4).....	102
Суднева О.Ю. Социальный интеллект и его взаимосвязь с академическим интеллектом у студентов гуманитарного и технического профиля.....	112

Циркунов А.А. Использование математических методов нелинейного проектирования для вероятностной оценки особенностей формирования характера ребенка	118
Шульгина А.Л., Шухлова Ю.А., Богомаз С.А. Взаимосвязь между базисными убеждениями и тремя видами интеллекта: социальным, эмоциональным и абстрактно-логическим	120
Юсупов М.Г. Метакогнитивные основания познавательных состояний субъекта: эмпирический анализ	126

ГЛАВА 2.

КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Структура образа России в менталитете студенческой молодежи	133
Бадалова М.В. О взаимосвязи профессионального мышления и компонентов самосознания будущих психологов	140
Богданова Т.В. Значимое – в отсутствии: психология поэтического дискурса.147	
Богомаз С.А. Взаимосвязь социального интеллекта первокурсников с академическим интеллектом и личностным потенциалом	153
Былинин С.А. Профессиональная компетентность и психологическая готовность в управленческой деятельности руководителя в условиях неопределенности и риска	159
Галанин С.В. Условия проживания как фактор развития детской одаренности162	
Гайворонская А.А. Психосемантический подход в исследовании социальных стереотипов о религиозном экстремизме у молодежи	165
Герасимчук О.Б. Мышление как важный фактор в принятии политических решений лидером	171
Каракулова О.В. Социальный и академический интеллект первокурсников ...177	
Колодовская Е.А. Особенности познавательной сферы у младших школьников с общим недоразвитием речи	182
Кострикина И.С. Когнитивные и личностные предикторы успешной проектной деятельности и профессионализации	187
Крюкова Т.Л., Калугина Е.Л. Соотношение индивидуального и диадического копинга в контексте «малого» семейного кризиса.....191	
Кузьмина Е.И., Холмогоров В.А. Значение и значимость когнитивного фактора при выборе ядра коллектива	198
Макарова И.Ю., Семакова Е.В. Психологические факторы семейной конфронтации мужской и женской подсистемы	202
Матвеева Л.В., Петракова Е.Е. Категориальная структура образа России и образов других стран в менталитете жителей страны и союзного государства Белоруссии	207
Мацута В.В. Соотношение интеллектуальной и смысловой систем саморегуляции у молодых людей в ситуации государственного экзамена по математике	220
Пашина Н.Г., Шлыкова Ю.Б. Субъективная насыщенность пространств бытия и самоактуализация личности	224

Побокин П.А. Целесообразность использования средств виртуальной реальности в курсе изучения стереометрии	227
Смирнова Н.С. Измена партнера по романтическим отношениям и ее субъективная оценка	231
Сорочинский П.В. Развитие биологического мышления старших школьников средствами виртуальной реальности	240
Турок Е.М. Понимание как многообразие способов интерпретации ненормативных критических событий человеческого бытия	245
Фомин А.Е., Батаева Т.В. Особенности метакогнитивного мониторинга решения студентами тестовых заданий различного типа	252
Шахова Е.М. Структурные особенности автобиографических воспоминаний мужчин и женщин	257
Сведения об авторах	260

ГЛАВА 1. МЫШЛЕНИЕ И КОГНИТИВНАЯ ПЕРЕРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ СУБЪЕКТОМ

СПОСОБНОСТЬ К ПРОГНОЗИРОВАНИЮ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ЖИЗНЕННОЙ СТРАТЕГИИ ЛИЧНОСТИ

Белугина М.А.

Смоленский государственный университет

В основе процесса формирования жизненной стратегии лежат общие механизмы действия психики – механизм опережающего отражения и механизм активного преобразования действительности.

Отражая себя во временном континууме «прошлое – настоящее – будущее», личности свойственно всегда представлять себя и проектировать свою жизнь исходя из того, что есть определенное прошлое (жизненный опыт) и будет какое-то будущее, причем любая ситуация обязательно имеет свои причины (прошлое) и свои следствия (будущее); связь будущего и настоящего складывается в картину жизненного пути.

Говоря о механизме опережающего отражения, мы обращаем внимание на способность личность выстраивать идеальный образ собственного будущего. Его формирование происходит исходя из социальной ситуации, из опыта взаимодействия с окружающими. Опираясь на знакомые примеры, мы представляем вероятный образ собственной перспективы.

Так как отражение формируется на основании социально-исторического развития, личность в формировании образа учитывает условия современной действительности и приобретенные данным обществом представления. В связи с этим, образы будущего в одной социальной среде в одно и то же историческое время могут быть сходны по ряду параметров. И различаются в соответствии с индивидуальными особенностями личности.

Механизм опережающего отражения во многом будет определять образ жизни, к которому личность стремится.

Опережающее познание развивается в процессе всей жизнедеятельности человека, помогая решать повседневные и профессиональные задачи. Антиципация включена в познавательные процессы различных уровней и соответственно происходит изменение движений, действий, мыслей или их временное упреждение.

На основе работы данного механизма построена способность к прогнозированию будущего. Способность человека заранее предвидеть развитие тех или иных событий своей жизни и планировать свои действия сообразно желаемому результату.

В соответствии с исследованиями П.К. Анохина, Н.А. Бернштейна, В.М. Русалова и других можно сказать, что данная способность формируется на основании тех же функциональных механизмов, которые обеспечивают механизм опережающего отражения.

Согласно исследованиям Л.А. Регуш способность к прогнозированию включает следующие факторы: аналитичность, глубина, осознанность мышления, гибкость, перспективность и доказательность мышления. Все эти качества мышления формируются к юношескому возрасту согласно исследованиям П.П. Блонского, Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, а значит говорить о способности к прогнозированию, как факторе формирования жизненных стратегий можно, начиная с юношеского возраста.

Субъект собственной жизни в соответствии с образом будущего жизненного пути сам организует систему событий для достижения желаемого. Он активно планирует течение жизни. Тогда мы можем говорить о сознательном формировании жизненной стратегии личности.

Наша гипотеза заключалась в том, что уровень сформированности жизненных стратегий напрямую зависит от ряда качеств, которые, по нашему мнению, лежат в основе способности строить качественную стратегию жизни. И среди них способность к прогнозированию.

Для решения данной задачи были использованы следующие методы: тест «способность к прогнозированию» Л.А. Регуш, опросник для выявления соотношения двух сигнальных систем Б. Кадырова, тест смысловых ориентаций Д. Леонтьева.

Измерив уровень личностной активности, уровень способности решения прогностических задач, мы соотнесли результаты с особенностями построения собственного будущего юношами и девушками в студенческом возрасте.

В целом по группе 52% опрошенных имеют высокий уровень прогностической способности, 31% – средний уровень способности прогнозировать будущее и только для 17% характерен низкий уровень. Таким образом, для 83% респондентов характерны достаточно развитые гибкость, аналитичность и глубина мышления, осознанность и перспективность мышления. То есть те способности мыслительной деятельности, которые собственно и позволяют личности формировать стратегию жизни, ставить цели, создавать планы их достижения. И только 17% испытуемых имеет недостаточно развитый уровень способности прогнозирования, а, значит, для них сложно строить причинно-следственные связи между событиями и планировать жизненный путь.

Таблица 1.
Взаимосвязь личностных особенностей и структурирования будущего.
Уровень значимости равен 0,05.

	Структурирование будущего	Способность к прогнозированию	Активность
Цель	-,66	,86	-,31
Процесс	,05	,57	-,32
Результат	-,43	,66	-,41
Локус Я	-,40	,84	-,67

Локус Жизни	-,38	,87	-,26
Общий	-,42	,85	-,70
Структурирование будущего	1,00	-,38	,21
Способность к прогнозированию	-,38	1,00	-,13
Активность	,21	-,13	,100

В таблице 1 представлены взаимосвязи, установленные с помощью применения коэффициента корреляции Пирсона, между уровнем способности к прогнозированию, уровнем личностной активности и локусом контроля, с одной стороны, и, с другой стороны, степенью структурированности будущего жизненного пути.

Мы наблюдаем высокую положительную корреляционную связь между уровнем развития способности к прогнозированию и шкалами теста смысложизненных ориентаций: «цель в жизни», «результативность в жизни», «локус Я», «локус жизни» и «общий показатель осмысленности жизни». Это подтверждает идею о том, что развитая способность к прогнозированию будет служить предпосылкой для осмысленного и сознательного планирования. То есть, если у человека развита способность к прогнозированию высоко, он сможет устанавливать причинно-следственные связи между событиями, как в прямом, так и в обратном времени. Такая личность способна ставить цели, ощущают себя хозяином жизни и предвосхищают результаты своей деятельности. Поэтому стратегия жизни человека, умеющего прогнозировать, будет эффективно способствовать структурированию содержания будущего и созданию подробного плана его осуществления. Напротив, для человека с низкой способностью к прогнозированию будет сложно отследить пути достижения тех или иных целей, и они будут вынуждены в большей степени полагаться на течение обстоятельств, стихийное складывание жизни.

Уровень личностной активности показывает нам, насколько человек стремиться к различной деятельности. Студенты в нашей выборке имеют средний и высокий уровень личностной активности. И это по нашей гипотезе есть также предпосылка формирования жизненной стратегии.

Этот показатель коррелирует с «локусом Я», что характеризует таких юношей и девушек как ощущающих себя свободными в выборе различных жизненных путей. Человек с высоким уровнем личностной активности опирается на себя и свои силы в достижении целей. Он сам планирует жизнь и реализует задуманное, при одновременном высоком развитии умения предвосхитить результаты, активность станет направляемой и даст возможность организовать жизненный путь согласно желаемым целям. Мы можем говорить о том, что активность личности служит основанием для сознательного формирования стратегии. Также категория активности коррелирует с показателем общей осмысленности жизни, что снова подтверждает – люди активные продумывают свое будущее и склонны к его планированию и реализации задуманного.

Результаты факторного анализа дали возможность выделить только один фактор. Он объединяет следующие переменные: уровень способности к

прогнозированию, цели в жизни, общий уровень осмысленности, локус контроля «Я», локус контроля «жизнь».

Выделенный фактор показывает статистически значимые корреляции со всеми параметрами измерения жизненных стратегий. Если у человека развита способность к прогнозированию высоко, он сможет устанавливать причинно-следственные связи между событиями как в прямом, так и в обратном времени. Такая личность способна ставить цели, ощущать себя хозяином жизни и предвосхищать результаты своей деятельности. Поэтому стратегия жизни человека, умеющего прогнозировать, будет эффективно способствовать структурированию содержания будущего и созданию подробного плана его осуществления. Напротив, для человека с низкой способностью к прогнозированию будет сложно отследить пути достижения тех или иных целей, и он будет вынужден полагаться на стихийное складывание жизни.

Таким образом, очевидно, что в юношеском возрасте важно развивать прогностические способности для формирования более успешной жизни.

Литература

1. Леонтьев, Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций [Текст] /Д.А. Леонтьев. М.: Смысл, 1992. – 17 с.
2. Регуш, Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего [Текст] / Л.А. Регуш. СПб.: Речь, 2003. – 352 с.

КОГНИТИВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СОВРЕМЕННОГО УПРАВЛЕНЦА В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ ИМ РЕШЕНИЯ

Былинин С.А.

Смоленский государственный университет

Постоянно изменяющиеся социально-экономические условия и необходимость быстро и гибко на них реагировать, определяют требования к когнитивным характеристикам современного руководителя в процессе принятия им управленческого решения.

Индивидуальные свойства и особенности мышления имеют одно из определяющих значений при принятии эффективного управленческого решения. Кроме того, психические процессы, входящие в процесс мышления, зависят от окружающей среды субъекта и постоянно изменяющихся условий внешнего мира, что отражается на степени эмоциональной восприимчивости субъекта к этим изменениям, а, следовательно, на принятом решении.

Процессы принятия решений, являются, как известно, одними из наиболее сложных среди всех известных в настоящее время психических процессов. Процесс принятия решений принадлежит к классу интегральных процессов психической регуляции деятельности и поведения. (1,2,3)

Интегральные процессы выступают синтетическими и производными по отношению к традиционно выделяемым классам психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных).(3,4,5)

Одним из важнейших интегральных процессов выступает процесс принятия решения. Причем он, согласно мнению большинства исследователей, является не рядовым, а центральным процессом данного класса (и уровня) процессов.

Принятие решения – это по определению, процесс, предполагающий непосредственный «выход» на организацию и реализацию поведения, деятельности. И в этом смысле он представляет собой действенно – и деятельностно ориентированный процесс.

Как показано в ряде фундаментальных общепсихологических работ (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский, В.Д. Шадриков и др.) (6,7,8,9), вопрос о закономерностях собственно процессуальной (функциональной) организации психических образований и процессов – это фактически вопрос об их операциональном составе. Именно он обуславливает качественную определенность любого психического процесса, его своеобразие и специфику по отношению к другим процессам, а, в конечном итоге, и правомерность выделения того или иного процесса в относительно автономный от других процессов вид.

Традиционная проблематика когнитивной психологии явно недостаточно включает в себя изучение того, процесса, в котором механизмы психической интеграции выражены наиболее полно и отчетливо, составляют самую его суть. Краповым А.В. и другими исследователями доказано, что данный процесс является синтетическим, интегральным по своей психологической структуре и содержанию. Он формируется и разворачивается как закономерная и целеобусловленная интеграция многих иных психических процессов (когнитивных, эмоциональных, волевых, мотивационных) и образований. Поэтому сама его психологическая природа создает адекватные и даже - естественные предпосылки для изучения общих закономерностей и механизмов психической интеграции. Тем самым процессы принятия решения являются не только предметом исследования, но выступают и в функции метода решения одной из основных задач когнитивной психологии - изучения механизмов и закономерностей психической интеграции.

Имеется закономерность, согласно которой результативные параметры процессов принятия решений (особенно - качество) прямо пропорциональны степени когнитивной интегрированности (10,11,12,13), имеющей место в ходе подготовки и принятия решения. Проще говоря, качество процессов принятия решений зависит от степени синтезированнойности, тесноты взаимодействия и организованности основных когнитивных процессов и, скорее всего, определяется этой степенью. Данный результат, является общим, поскольку обнаруживается в различных видах деятельности и на различных экспериментальных моделях. Принципиальная же схема исследований, в которых он установлен и изучен, рассмотрена Карповым А.В. в работе «Механизмы когнитивной интеграции в процессах принятия решений».

В рамках работы необходимо выделить еще группу закономерностей, полученных в ходе исследования процессов принятия решений. Так, при изучении одного из наиболее сложных классов процессов принятия решений - управленческих

решений было установлено, что качество управленческих решений находятся в обратном отношении с мерой связи системы когнитивных процессов и личностных свойств субъекта. Иначе говоря, одним из условий достаточно высокого качества управленческих решений выступает относительная автономность этих подсистем индивидуальных свойств субъекта; субдоминантный, а не ведущий характер функциональных связей и взаимодействий между ними. Эти данные не вполне согласуются с обыденными, привычными представлениями. Согласно им, наоборот, так называемое «единство ума и личности руководителя», «сплав его воли и интеллекта» и т.п. трактуются как залог эффективных решений и успешного руководства.

Однако, при более глубоком анализе полученного результата, он предстает как вполне естественный и объяснимый, даже - как необходимый. Более того, его причины коренятся в достаточно общих особенностях организации (в том числе - и личностной) процессов выбора; они зафиксированы и в общих закономерностях теории решений.

Действительно, в когнитивно-личностной автономии проявляется следующая общая и в принципе известная в теории решений закономерность. Согласно ей, чем в меньшей степени когнитивные механизмы выработки решений подвержены «деформирующему» влиянию со стороны любых иных, внекогнитивных, факторов, тем эффективнее, «рациональнее» сами решения. Эта закономерность подробно рассмотрена в таких фундаментальных школах теории решений, как «теория ограниченной рациональности» Г. Саймона (14) и теория «познавательных уклонов» А. Тверского и Д. Канемана (15). Более того, считается, что именно мера и «чистота» представленности в общем процессе решения собственно когнитивных процедур механизмов, процессов и свойств субъекта вообще является главным условием рационального и, следовательно, эффективного решения. Наоборот, любое возмущающее воздействие со стороны внекогнитивных факторов приводит к «отходу от рациональности в выборе» (Г. Саймон (14)), к возникновению «когнитивных уклонов» и к «деформациям рационального выбора» (А. Тверский (15)). Последние, как в теории решений, являются двоякими - ситуативными (обусловленными негативным влиянием параметров ситуации) и личностными (обусловленными стабильным влиянием личностных свойств субъекта выбора). Чем в большей степени они выражены, тем ниже эффективность решений. В свете этого очевидно, что подобное влияние как раз и должно проявляться в наличии устойчивых и значимых функциональных связей между когнитивными и личностными качествами. Чем больше таких связей, тем более субъективны, но менее рациональны и, в конечном итоге, эффективны решения. И наоборот, невыраженность взаимосвязей когнитивных и личностных качеств, их функциональная автономия является предпосылкой для рациональных, эффективных решений.

Процессы управленческих решений и, тем более, управленческая деятельность в целом имеют не один результативный параметр, а систему таких параметров, оценочных критериев, показателей. В частности, это и их качество, и их надежность. Последняя, как известно, определяется как вероятность поддержания качественных параметров решений (и деятельности в целом) на допустимом уровне в течение

заданного времени.

Кроме того, в параметр надежности входит и устойчивость решений (и деятельности) к воздействию экстремальных условий любого типа. Проведенные ранее исследования показали, что именно этот параметр - надежность - существенно и статистически достоверно связан с мерой общей интегрированности когнитивных и личностных качеств (12). Он определяется поэтому не их автономностью, а наоборот, синтезированнойностью, функциональным взаимодействием. Следовательно, от величины когнитивно-личностной интегрированности зависит не качество решений, а их надежность (особенно при воздействии неблагоприятных - субэкстремальных и экстремальных факторов). И, наоборот, от степени когнитивно-личностной автономии зависит качество, а не надежность. Поэтому «жесткость» личностного контроля относится, в первую очередь, к сохранению качества решений на том или ином уровне; обеспечение же этого качества - функция не «жесткости» личностного контроля решений, а наоборот, - их «свободы» от него. Кроме того, отметим, что в этой закономерности проявляется также общая тенденция обратной связи между качеством и надежностью как двумя основными результативными параметрами. В свете изложенного, эта закономерность, однако, не только получает свое объяснение, но становятся понятными и те психологические механизмы, которые ее обуславливают.

Литература

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М.: Юрист, 1999. 440 с.
2. Карпов А.В. Психология принятия решений в профессиональной деятельности. М.: Институт психологии РАН. 1992. 180 с.
3. Карпов А.В. Структурно – функциональная организация процессов принятия решений в трудовой деятельности. Дис...док.психол. наук. М.: Институт психологии РАН, 1992. 440 с.
4. Карпов А.В., Понамарева В.В. Психология рефлексивных механизмов управления М.: Институт психологии РАН, 2000, 180 с.
5. Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.: Институт психологии РАН, 2002. 320 с.
6. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: ЛГУ, 1986. 368 с.
7. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М., 1996. 387 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946. 704 с.
9. Шадриков В.Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 182 с.
10. Карпов А.В. Методологические основы психологии принятия решения. Ярославль, 1999. 210 с
11. Карпов А.В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. М.: ИП РАН, 1991. 168 с.
12. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. М., 1998. 472 с
13. Карпов А.В. Общая психология субъективного выбора: структура, процесс, генезис. М., 2000. 218 с
14. Simon H.A. New Science of management decision. N.Y., 1960. 224
15. Tversky A., Kahneman D. Judgement under uncertainty heuristics and biases || Science, 1974, V. 185. – P 1124 – 1131

МОНИТОРИНГ ЗАГРУЗКИ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО КОНТРОЛЯ КАК МЕТОД ФИКСАЦИИ МИКРОДИНАМИКИ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Владимиров И.Ю., Коровкин С.Ю., Чистопольская А.В., Савинова А.Д.
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента РФ МК-4625.2013.6

В современной психологии познания складывается парадоксальная ситуация: при том, что процессуальность мышления более житейски очевидна, чем, например, восприятия, степень изученности процессуальных аспектов восприятия выше. Такое состояние дел является следствием сложности вскрытия и фиксации динамики мыслительного процесса. Сложность обусловлена рядом причин, отметим две наиболее глобальные.

Проблема объективации содержания мыслительного процесса. Многие элементы слабо осознаваемы, трудно вербализуемы. Сама объективация может разрушать мыслительный процесс.

Выраженная свернутость процесса. Некоторые существенные этапы могут занимать микропромежутки времени.

Относительно анализа динамики содержания существует устоявшаяся традиция: метод мышления вслух К. Дункера [4], микросемантический анализ А.В. Брушлинского [1,3], срезы промежуточных ответов в работах Я.А. Пономарева [8] и многое другое. Относительно же работ, делающих попытку вскрыть микродинамику процесса, мы можем сказать лишь то, что это работы, как правило, последних лет и их довольно мало.

В качестве таких этапных работ отметим исследования О.К. Тихомирова, где рассматривается связь падения электрического сопротивления кожи в период предшествующий инсайтному нахождению решения и даже «ага-реакции» [9]. Данная работа позволяет сделать вывод о возможности использования показателей КГР как предиктора этапов мыслительного процесса. Интересна также работа Дж. Меткалф и Д. Вибе [7], авторы осуществляли мониторинг субъективных оценок близости к решению в процессе работы с различными типами задач. Оценивание осуществлялось каждые 15 секунд. Еще одна работа, которую необходимо упомянуть, – работа Г. Кноблиха и коллег [6]. В ходе решения задач со спичками осуществлялся трекинг взора и по его параметрам делались выводы о микродинамике процесса решения. И наконец, еще одним вариантом мониторинга может являться точечное воздействие на процесс. Таковым, например, может являться метод подсказки [1], предьявляемой на различных этапах решения задач. С одной стороны, указанные методы не исчерпывают всех возможностей мониторинга процесса решения, с другой, каждый из них обладает одним, или несколькими ограничениями. И первое, и второе оставляют методическую проблему поиска адекватного метода вскрытия динамики мышления открытой. Упомянем ограничения методик из упомянутых исследований.

1. Невозможность вскрытия микродинамики. В методике Дж.Меткалф и Д.Вибе «частота опроса» - 1 в 15 секунд.

2. Неудобство разовых замеров (пункций). Выражается, во-первых, в очень размытом, неподробном отражении процесса, во-вторых, связано с риском пропустить интересующий этап в связи с разовым сбоем фиксации такого маркера.

3. Дороговизна и малая доступность аппаратурных методов. Данный раздел относится к работам О.К. Тихомирова и Г. Кноблиха с коллегами.

В то же время в смежных направлениях исследований (области психологии внимания и психологии рабочей памяти) существуют довольно эффективные методы мониторинга процесса. Остановимся на двух, которые послужили прототипами для предлагаемой нами методики.

Первое. Методический прием двойного задания, применение которого можно встретить в работах А. Бэддели и Г. Хитча [2]. Суть метода заключается в одновременном выполнении двух заданий. Про вспомогательное задание (дистрактор) известно, какой именно из блоков рабочей памяти (РП) оно загружает. Идея заключается в том, что если при одновременном выполнении этих заданий резко снижается эффективность выполнения основного, значит, они конкурируют за ресурс одного хранилища и в решении основного задействован конкретный, определяемый таким образом блок РП. Как мы видим, методика позволяет идентифицировать некоторые содержательные параметры репрезентации задачи, но мало что говорит о динамике: действие дистрактора неизбирательно. Выход, которым пользуются последователи данного направления, представляется довольно громоздким и неадекватным с точки зрения моделирования процесса: они предлагают рассматривать влияние дистракции на задачи, в которых наиболее выражен один из этапов (задачи на понимание, на вычисление и т.п.).

Второе. Методика мониторинга загрузки ресурса, предложенная Д.Канеманом в своей классической работе [5]. Канеман с помощью данной методики проверял гипотезу о политике распределения ресурса в условиях дефицита, которая выглядела как: «Вспомогательная задача субсидируется ресурсом по остаточному принципу». Суть заключалась в том, что испытуемый параллельно решал основную (трансформация числового ряда) и вспомогательную (обнаружение целевого стимула) задачи. Значимость задачи определялась как мотивацией (относительно основной была установлена платежная матрица), так и сложностью (основная сложнее). Результат, полученный Канеманом, подтвердил его гипотезу: Повышение потребности в ресурсе на одном из этапов решения основной задачи будет вести к снижению эффективности решения вспомогательной задачи на том же этапе. Таким образом, по динамике падений продуктивности вспомогательной задачи мы можем судить о динамике востребованности ресурса в первой.

В серии наших работ мы ставили себе цель разработки методики, позволяющей описать и оценить динамику в процессе решения мыслительных задач. За основу нами взята методическая идея двойной задачи в варианте монитора (Д. Канеман). Действительно, РП является процессом, обеспечивающим

хранение информации в процессе решения задачи и ее мониторинг, представляется значимым показателем динамики мыслительного процесса [10]. Как указывается в ряде работ по проблеме, особую роль в решении сложных мыслительных задач играют процессы исполнительского контроля (ИК) [10,11,12]. Следовательно, наиболее эффективным будет мониторинг данного блока РП. Согласно авторам, работавшим с данной проблематикой, операционализацией загрузки исполнительского контроля может являться выполнение заданий на удержание программы. Таким заданием могут являться пробы на скорость выбора из нескольких альтернатив, которые и были выбраны нами в качестве монитора.

Основная гипотеза заключается в том, что методика при ее вариации даст предсказуемые и воспроизводимые результаты. В частности, гипотеза может конкретизироваться следующим образом: кривые загрузки ИК будут воспроизводиться вне зависимости от несущественных вариаций задания-монитора (задания на скорость выбора из альтернатив сопоставимой сложности).

Профиль кривых будет в большей степени зависеть от объективных параметров задач, а не от дополнительных характеристик (конкретный набор задач, особенности дизайна, экспериментатор, аппаратурная реализация). Нами было проведено 2 серии исследования, в которых приняли участие 90 испытуемых (32 и 58 для первой и второй серий). Возраст испытуемых 18-40 лет, выборка уравновешена по полу, существенная часть испытуемых – не психологи. В сериях использовалась разная программная реализация экспериментальной среды. В первом случае – программа E-prime, во втором – PsychoPy. Сбор данных осуществлялся четырьмя экспериментаторами. В сериях использовались разные наборы задач, относившихся либо к инсайтным, либо к регулярным (иначе алгоритмизируемым, рутинным, комбинаторным). В качестве мониторов использовались задания на скорость выбора из двух альтернатив. В первой серии выбор осуществлялся между двумя цветами, во второй – определялся тип угла (острый/тупой), или тип слога (открытый/закрытый).

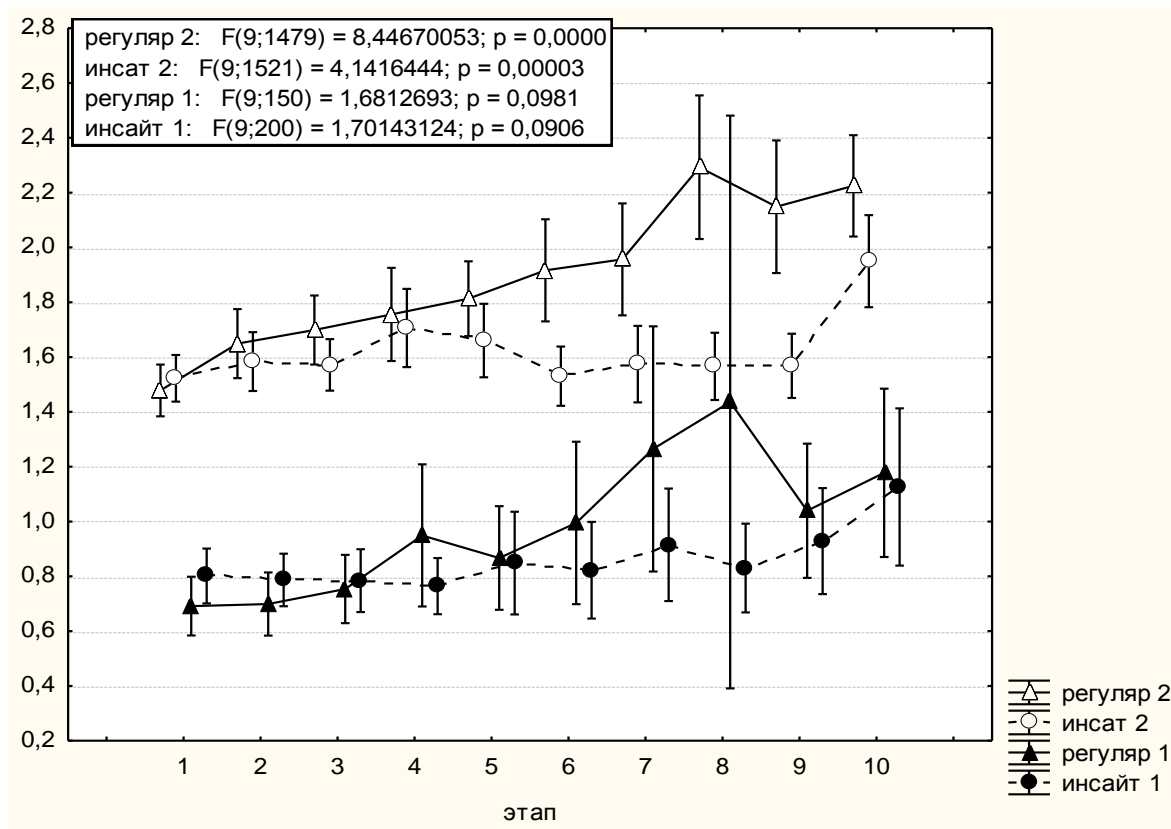
Суммарно интересующие нас результаты отражены на рисунке 1. Как мы можем видеть на представленных графиках, профили отражающие загрузку ИК при решении регулярных задач подобны друг-другу. То же наблюдается и для инсайтных. Отметим также, что графики вполне содержательно интерпретируемы. В частности, «горб», характерный для регулярных задач полностью сопоставим с результатами, полученными Д. Канеманом: максимум загрузки приходится на период произведения вычислений, когда необходимо удерживать в РП исходную репрезентацию, цель и правила выполнения операций и осуществлять вычисления. Позже загрузка стабилизируется или снижается.

Рассмотрим наблюдаемые различия и проанализируем, чем они могут быть вызваны.

Первое. Большая загрузка ИК во второй серии. Данный факт, очевидно, определяется особенностями монитора. Монитор первой серии предполагает две альтернативы для выбора, которые хорошо различимы по перцептивным признакам. Альтернатив во второй серии по 24, они относятся к двум категориям,

причем различимость их была меньшей, а глубина переработки (отношение к категории) выше.

Рис. 1. Динамика загрузки ИК в процессе решения инсайтных и регулярных задач в обеих сериях



Второе. В первой серии и в инсайтных и в регулярных задачах наблюдается выраженная динамика (рост загрузки ИК) между 9 и 10 этапом. Во второй серии данный рост отсутствует. Это может объясняться особенностями построения эксперимента. В первой серии выполнение вторичного задания останавливалось после окончания говорения правильного ответа. Во второй сначала останавливалось выполнение задания, потом проговаривался ответ.

Таким образом, побочные переменные не вносят существенного изменения в профили динамики загрузки ИК. Данные профили могут быть содержательно интерпретированы исходя из типа решаемой задачи, о чем мы говорили выше. Таким образом, главное предположение нашей работы о том, что мониторинг ИК методом выполнения в режиме вторичного задания пробы на скорость выбора из двух альтернатив может служить адекватным и надежным методом получения данных о процессе решения задачи можно считать подтвержденным.

Литература

1. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М. : Изд-во ИП РАН, 2006.
2. Бэддели А.Д. Работает ли еще рабочая память? //Когнитивная психология: история и современность. Хрестоматия /под ред. М.В. Фаликман и В.Ф. Спиридонова. М.: Ломоносовъ,

2011. С.312-322.

3. Воловикова М.И. История разработки и возможности применения микросемантического анализа // Психологический журнал. - 2008. - Т.29, №2. - С. 61-68.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. М.: Прогресс, 1965. С.86-234.
5. Канеман Д. Внимание и усилие. М., 2006.
6. Кноблих Г., Олссон С., Рэни Г.И. Исследование решения «инсайтных» задач с использованием регистрации движений глаз // Когнитивная психология : история и современность. Хрестоматия под ред. М.В. Фаликман и В.Ф. Спиридонова. М.: Ломоносов, 2011. – С. 361-367.
7. Меткэлф Ж., Вибе Д. Предсказуем ли инсайт // Психология мышления / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонова, М.В. Фаликман, В.В. Петухова. – 2-е изд., перераб. и доп. М.: АСТ: Астрель, 2008. – С. 400-404.
8. Пономарёв Я. А. Психология творческого мышления. М. 1960.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1984. – 272 с.
10. Hambrick D.Z., Engle R.W. (2003). The Role of Working Memory in Problem Solving. In J. Davidson, R. Sternberg (Ed.) The Psychology of Problem Solving Vol. 6, pp. 176–205. Cambridge University Press.
11. Robbins T.W., Anderson E.J., Barker D.R., Bradley A.C., Fearnlyhough C., Henson R., Hudson S. R., & Baddeley A.D. (1996). Working memory in chess // Memory & Cognition, 24, pp. 83–93.
12. Wiley J., & Jarosz A.F. (2012). How working memory capacity affects problem solving // Psychology of Learning and Motivation, 56, 185-227.

ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПРИ ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЯ О ВЫБОРЕ ПРОФЕССИИ

Ефременкова М.Н.
Смоленский гуманитарный университет

Современному подростку бывает достаточно трудно сориентироваться в ситуации рынка труда, и потенциально он принимает решение о выборе профессии на основе ряда факторов, в том числе и прежде всего психологического характера. Усложнение социально-психологических процессов в сфере образования и трудоустройства и их противоречивость ведут к образованию познавательных барьеров, затрудняющих осмысление индивидом своего места в жизни на рациональном уровне.

Множеством исследователей подчеркивается, прежде всего, процедурный и процессуальный аспект принятия решения; при этом принятие решения рассматривается как развернутый процесс, состоящий из ряда этапов: стадий подготовки, принятия и реализации решений (А. Тверски, Д. Канеман, П. Словик, Г. Саймон, И. Джэнис, Л. Манн).

Многими авторами подчеркивается, что в основе рационального поведения лежит целенаправленный поиск и использование субъектом необходимой информации при принятии решения (Дж. Стиглер, В. Парето, Дж. Ланге). Рациональности как регуляторной характеристики принятия решений, которая проявляется в осознанном сравнении субъектом альтернатив решения с учетом своих целей, в поиске необходимой информации

для анализа значимых внешних и внутренних условий принятия решения, в продуманности способов и средств реализации, в осознанной оценке результатов и последствий принимаемого решения.

Цель исследования состоит в изучении соотношения уровня развития ориентировочно-поисковых действий при принятии решения и уровня развития мыслительного процесса. **Объектом** исследования является мыслительный процесс субъекта при принятии решения, **предметом** – соотношение уровня функционирования мыслительного процесса субъекта и особенностей использования ориентировочно-поисковых действий при принятии решения.

В эксперименте приняли участие 32 учащихся 10-11 классов школ г. Смоленска, средний возраст 17 лет.

Для выявления структуры ориентировочно-поисковых действий испытуемых и средств, с помощью которых эти действия выполняются, нами был разработан специальный кейс. Испытуемые получали следующую инструкцию: «Представьте себе, что вам нужно помочь решить, в какое учебное заведение поступать после школы учащемуся 10 класса Игорю Волкову. Дополнительную информацию об Игоре Вы можете узнать у экспериментатора. Дополнительную информацию о профессиях и учебных заведениях можно получить через поисковую систему сети Интернет».

Экспериментатор выполнял функцию носителя информации, к которому можно было обращаться в случае недостатка информации для принятия решений. Информация, предоставляемая испытуемому по его запросу, давалась следующим образом. Если, например, испытуемый спрашивал о зарплате, которую он может получать, работая по той или иной профессии, о содержании работы или необходимых качествах сотрудников, то экспериментатор отвечал, что данной информацией он не обладает, подталкивая, таким образом, воспользоваться сетью Интернет. О личности, интересах, способностях, материальной ситуации в семье, успеваемости информация выдавалась только по запросу испытуемого. Для того чтобы осуществить выбор, испытуемый мог искать ответы на любые вопросы об имеющихся альтернативах до тех пор, пока не был готов принять решение. Он самостоятельно определял приемлемый лично для него уровень информационной подготовки решения. Тем самым мы могли учесть такой показатель принятия решения как число задаваемых вопросов. Наряду с этим фиксировались и другие показатели: время создания образа задачи и время принятия решения. Для выявления влияния субъективной неопределенности также предлагалось оценить свою уверенность в ситуации по семибалльной шкале до начала сбора информации, в ходе и после принятия решения.

После того, как испытуемый делал выбор, экспериментатор просил объяснить, почему выбрана именно эта альтернатива.

Способ действия и результаты решения задачи на самоопределение оценивались нами по четырем характеристикам (Мишанкина Н.А., 2005):

- полнота структуры действий («существенно неполная», «неполная», «полная»);

- степень учета внутренних возможностей (низкая, средняя, высокая);
- степень учета внешних возможностей (низкая, средняя, высокая);
- прогностичность оценок (низкая, средняя, высокая).

Также протоколы, фиксирующие описание решения испытуемыми задачи, подвергались процедуре микросемантического анализа процесса мышления. По результатам данного анализа можно было дифференцировать качественный уровень протекания мыслительного процесса – низкого, среднего или высокого, согласно следующим критериям (Павлюченкова Т.В., 2002): осознание проблемы задачи; уверенность в правильности ответа; достижение объективно верного или неверного решения; количество прогнозов и их опора на анализ существенных или несущественных условий задачи. Объективности в оценивании правильности ответа мы добились с помощью введения десятибалльной шкалы для определения степени соответствия выбранной профессии совокупности факторов, описанных в кейсе и учтенных испытуемым.

Также нас интересовали такие субъектные характеристики испытуемых как когнитивные стили. Методика «Сравнение похожих рисунков» применялась нами для диагностики когнитивного стиля импульсивность - рефлексивность. Испытуемому предъявлялось 2 тренировочных, затем 12 основных листов, на каждом из которых сверху находится изображение знакомого предмета (фигура-эталон), а внизу располагаются в два ряда 8 почти идентичных изображений этого же предмета, среди которых только одно полностью идентично фигуре-эталону. Испытуемый должен найти и указать изображение, полностью идентичное фигуре-эталону. Показатели импульсивности/рефлексивности: латентное время первого ответа (сумма); общее количество ошибок. Рефлексивные индивидуумы находятся выше медианы времени ответа и ниже медианы количества ошибок, тогда как импульсивные индивидуумы — ниже медианы времени ответа и выше медианы количества ошибок. В нашей выборке 27% испытуемых приходится на рефлексивных и 34% на импульсивных испытуемых, 39%— на две особые категории испытуемых, получивших название «быстрых/точных» и «медленных/неточных».

Также в исследовании применялся тест Струпа, с целью диагностики когнитивного стиля гибкость/ригидность когнитивного контроля. Этот когнитивный стиль характеризует степень субъективной трудности в смене способов переработки информации в ситуации когнитивного конфликта.

Полученные данные представлены нами в виде таблиц сопряженности - совместного распределения данных, полученных при определении уровня развития мыслительного процесса, выделенных когнитивных стилей и результатов испытуемых при решении задачи на самоопределение. Рассмотрим каждую характеристику подробнее.

Анализ совместного распределения (сопряженности) данных «уровень развития мыслительного процесса» - «полнота структуры действий» показывает, что большинство испытуемых при принятии решений использует «существенно

неполную» и «неполную» структуру действий при решении задач на самоопределение (12 чел. и 15 чел., соответственно). Полную структуру необходимых при принятии решений относительно жизненного самоопределения действий имеют лишь 4,3% (5 человек) испытуемых.

При принятии решения о выборе профессии подростки с «существенно неполной» структурой действий формулировали одну альтернативу выбора без оценки трудностей в реализации данной альтернативы. Большая часть испытуемых, имеющих «существенно неполную» структуру действий, при решении кейса показали низкий уровень развития мыслительного процесса. Для них в большей степени характерны импульсивный, полезависимый и ригидный когнитивные стили. Поисковая активность в сети Интернет носила хаотический характер, поиск информации был предопределен извне - первые попавшиеся ссылки открывались и переходы осуществлялись по цепочке, линия поиска информации была непоследовательна. Мы полагаем, что способ выработки решений у таких испытуемых чувственный, или эвристический, формулируемые модели ситуации основаны на интуиции. Сопоставление данных по уровню развития мыслительного процесса и решению задачи на самоопределение показывает, что несформированность навыка построения формализованных моделей ситуации приводит к ориентации на разрозненные признаки.

При принятии решения о выборе профессии испытуемые со средним уровнем развития мышления (2 уровень) учитывали не более половины необходимых действий. Микросемантический анализ показал, что в системе действий по принятию решений отсутствовали действия по оценке затрат, последствий принятого решения, сопоставление альтернатив по нескольким критериям. Для данной группы испытуемых наиболее характерными когнитивными стилями являются рефлексивный, полезависимый и ригидный когнитивные стили. Данная группа испытуемых в целом в своей поисковой активности была более последовательна – ставились задачи для поиска, прорабатывалось несколько вариантов, но линия поиска также зачастую отходила от первоначально намеченной исходя из найденных фактов, часто несущественных. Можно заметить некоторую заикленность на одном из факторов в процессе поиска, отсутствует умение строить рациональные модели выбора. Испытуемые данной подгруппы при выборе опираются на предшествующий опыт принятия решений, который распространяется на все аналогичные ситуации. Поэтому в структуре действий по принятию решений учитываются не все необходимые действия, а только те, которые были в прошлом опыте субъекта.

При принятии решений о выборе профессии испытуемые с полной структурой действий (3 уровень) учитывали большую часть необходимых для принятия решений действий: формулировка нескольких альтернатив, оценка внешних и внутренних ресурсов, сложностей в реализации альтернатив, соотнесение позитивных и негативных последствий выбора. Испытуемые, использующие полную структуру действий при выборе, имеют в основном высокий уровень развития мыслительного процесса, полнезависимый, рефлексивный, гибкий когнитивные стили. Мы полагаем, что при выборе они опираются на логическое обоснование вырабатываемых решений, у них

сформировано умение строить рациональные модели выбора и оперировать ими. При принятии решения такие испытуемые начинают поиск модели, которая позволила бы понять ситуацию и построить принцип действий. Найденная модель становится средством моделирования конкретной ситуации выбора, что позволяет испытуемому учитывать большинство из необходимых действий для частного случая принятия решений - выбора профессии.

Для выявления зависимости полноты структуры действий при выборе от уровня развития мыслительного процесса нами использовались коэффициенты сопряженности Пирсона и Крамера: $P=0,71$ (значим на уровне 0,001), $K=0,695$ (значим на уровне 0,001).

Таким образом, проведенный нами эксперимент показал, что в зависимости от сформированности уровня развития мыслительного процесса у лиц подросткового возраста изменяется полнота структуры действий процесса решения задачи на жизненное самоопределение. Чем выше у субъекта уровень развития мыслительного процесса, тем больше им учитываются действия, необходимых для частного случая жизненного самоопределения - выбора профессии.

Для выявления зависимости степени учета человеком своих внутренних возможностей от уровня развития мыслительного процесса мы использовали коэффициенты сопряженности Пирсона и Крамера. $P=0,8$ (значим на уровне 0,001), $K=0,7$ (значим на уровне 0,001). Так, степень учета собственных возможностей при принятии решения зависит от уровня развития мыслительного процесса.

Анализ совместного распределения данных «уровень развития мыслительного процесса» - «учет внешних возможностей» показывает, что для подростков характерно либо вовсе не учитывать условия социальной ситуации при выборе профессии (71%), либо учитывать лишь некоторые социальные условия (25%), 4% испытуемых анализирует и учитывает основные социальные условия, определяющие особенности получения профессии. Коэффициент сопряженности Пирсона в таблице сопряженности равен 0,65. Коэффициент корреляции Крамера равен 0,77. Результаты значимы на уровне 0,001. Так, эксперимент выявил влияние уровня развития мыслительного процесса на степень учета внешних возможностей при выборе профессии - частного случая жизненного самоопределения.

Распределение данных «уровень развития мыслительного процесса» - «прогностичность оценок» показывает, анализ альтернатив при принятии решения о профессии даются подростками, исходя из представлений о ситуации в настоящий момент (81%), либо учитываются некоторые возможные изменения социальной ситуации в будущем (19%). Подростков, в полной мере прогнозирующих изменения наличной ситуации, в выборке не выявлено, хотя аналитический способ принятия решения предполагает рассмотрение ситуации в перспективе.

Наряду с этим фиксировались и другие показатели: время создания образа задачи и время принятия решения. Люди с импульсивным стилем быстро выдвигают гипотезы в ситуации альтернативного выбора, при этом они

допускают много ошибочных решений. Для испытуемых с рефлексивным стилем, напротив, характерен более замедленный темп принятия решения, соответственно они допускают мало ошибок в силу тщательного предварительного анализа гипотез.

Таким образом, если рассматривать процесс выбора профессии как решение мыслительной задачи (так как она направлена на поиск субъективно нового), то можно предположить, что при решении данной задачи субъектом будет создана определённая модель. Данная модель будет абстрагироваться от несущественных для субъекта переменных и содержать условие и требования. На процесс решения данной задачи (на выделение познаваемого объекта, на соотнесение условий и требований задачи, рассмотрения разных систем отношений и т.д.), влияют субъектные качества личности. С одной стороны, адекватность построенной модели будет зависеть от уровня функционирования мыслительного процесса, а с другой, от некоторых субъектных особенностей личности. Целесообразно анализировать «внешние условия» мыслительной деятельности, которые часто выступают как условия конкретной задачи, решаемой субъектом.

ОСНОВЫ И ПРОЦЕДУРА АНАЛИЗА МИКРОДИНАМИКИ ОПЕРАЦИОННОЙ СХЕМЫ

Калашников В.В.

Смоленский государственный университет

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. А.В. Брушлинский специально указывает на тот факт, 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;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 компенсация 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;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 именно познание целью мышления, интеллекта, а не биологическое приспособление к среде (или тем более ответные реакции на системы стимулов и т.д.). Кроме того, у Пиаже не были вскрыты детерминанты ассимиляции и аккомодации, а тем более – имманентное стремление субъекта к установлению равновесия (как общем свойстве 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;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;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 минимальной степени, совсем приблизительно и предварительно) начинает предвосхищать будущее, еще неизвестное и потому искомое решение задачи или проблемы» [2;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 для 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 требования 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 операционной 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 активно корректируя наличную операционную схему – аккомодация. 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;11-12].

При решении мыслительной задачи (с неполной исходных данных), мы предлагали испытуемому 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 мыслительного поиска субъекта). 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;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. – 203 с.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и проблемное обучение. М.: Знание, 1983. – 96 с.
3. Воловикова М.И. О возможностях применения микросемантического анализа в исследовании личности / Современная психология: Состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности: Материалы юбилейной научной конференции ИП РАН, 28–29 января 2002 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2002. — 288 с.
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.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – 828 с.
5. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб: Питер, 2004. – 192 с.
6. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский и др. М.: Изд-во «Академический проект», 2000 - 320 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2004. – 713 с.
8. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: АН СССР, 1959. – 351 с.
9. Селиванов В.В. Субъектная психология С.Л. Рубинштейна и ее развитие / Психология человека в современном мире – том 4. / А. Л. Журавлев и др. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 378 с.

ВЗАИМОСВЯЗЬ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ И КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В РАННЕМ ДЕТСТВЕ

Капиренкова О.Н.
Смоленский государственный университет

Раннее детство является наиболее благоприятным периодом для развития всех сфер личности, в том числе, не только гибкого социального поведения, но и когнитивных процессов и достижения определенного уровня реализации креативности личности, поскольку в этом возрасте происходит перестройка всей системы отношений ребенка с действительностью, происходит овладение новыми знаниями и умениями, интенсивное интеллектуальное развитие, интеллектуализация всех психических процессов ребенка, что существенно сказывается на формировании его личности в целом.

Креативные дети очень рано настраиваются на накопление и переработку знаний, во многих случаях это просто непрерывное их поглощение. При этом существуют ряд проблем с эффективной реализацией программ раннего развития, дифференциация предлагаемых заданий и упражнений, основанных на формировании определенного навыка, конкретного когнитивного процесса, творческих способностей, сужает и снижает уровень эффективности развития креативности личности ребенка. По нашему мнению, раннее развитие личности должно носить системный характер и предполагать взаимодополняемость и тесную компенсаторную взаимосвязь когнитивных процессов и креативности личности, что даст возможность для более оптимального развития и формирования всех сфер личности ребенка.

Креативность личности – один из интереснейших феноменов, выделяющих человека из мира животных. Уже в начале жизни у человека проявляется настоящая потребность решать предлагаемые задачи и проблемы нестандартным способом, человек учится мыслить творчески, хотя данная способность не является необходимой для выживания. Креативное осмысление является одним из способов активного познания мира, и именно оно делает возможным прогресс, как отдельного индивида, так и человечества в целом.

Систематические психологические исследования креативности личности позволили разработать различные теоретические подходы к изучению данного феномена, накопить большой теоретический и эмпирический материал. Актуальность исследования объясняется тем, что формирование креативной личности, обладающей способностью эффективно и нестандартно решать жизненные проблемы, закладывается в детстве и является условием последующего развития личности человека, его успешной деятельности. В связи с этим перед детскими образовательными учреждениями встает важная задача развития творческого потенциала подрастающего поколения. Однако недостаточный психологический уровень подготовки педагогов для работы с детьми, проявляющими нестандартность в поведении и мышлении, приводит к неадекватной оценке их личностных качеств и всей их деятельности. Нередко креативность личности ребенка рассматривается как отклонение от нормы или негативизм. Эксперименты, проведенные во многих странах мира, убедительно показали, насколько сложно перестроить систему образования, изменить отношение педагога к креативному ребенку, снять барьеры, блокирующие его таланты [1].

Несмотря на столь долгое внимание к проблеме креативности личности, не все ее аспекты до конца раскрыты, поэтому исследования в этой области

продолжаются. Большой интерес современных психологов-практиков вызывают исследования когнитивных механизмов творческого мышления, взаимосвязь когнитивных процессов и креативности личности. История рассматриваемой проблемы построена на разнообразных теоретических основаниях, еще в работах психологов Вюрцбургской школы (О. Кюльпе, К. Бюлер, О. Зельц) мы находим обращение к ментальным процессам, задействованным в решении комплексных задач, экспериментальное исследование творческого мышления, креативности личности в XX веке связано с именами выдающихся гештальпсихологов, представителей когнитивной науки, отечественной психологии мышления (Ушаков, 1999, Lubart, 2000-2001, Runko, 2004). Сегодня большинство исследователей делают акцент на разных составляющих процесса креативности, либо, ставя во главу угла одну составляющую, которая признаётся центральной (Дж. Гилфорд, Е.П. Торренс, Ф. Баррон и др.), либо выстраивая сложную систему взаимодействующих процессов (Г. Айзенк, Д. Фельдман и др.) [1].

Анализ проблемы развития креативности во многом будет предопределяться тем содержанием, которое будет вкладываться в это понятие. Очень часто в обыденном сознании креативность отождествляют со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку и т.п. Психологи пока не смогли сойтись во мнении, какого ребенка считать креативным.

Говоря о креативности личности, необходимо остановиться на вопросе о том, когда, с какого возраста следует стимулировать проявления креативности. Психологи называют различные сроки от полутора до пяти лет, также существует гипотеза, что развивать творческую способность необходимо с самого раннего возраста. Эта гипотеза находит подтверждение в физиологии. Дело в том, что мозг ребёнка особенно быстро растёт и "дозревает" в первые годы жизни, это созревание, т.е. рост количества клеток мозга и анатомических связей между ними зависит как от многообразия и интенсивности работы уже существующих структур, так и от того, насколько стимулируется средой образование новых. Этот период "дозревания" есть время наивысшей чувствительности и пластичности к внешним условиям, время наивысших и самых широчайших возможностей к развитию. Это самый благоприятный период для начала развития всего многообразия человеческих способностей, но у ребёнка начинают развиваться только те способности, для развития которых имеются стимулы и условия к "моменту" этого созревания; чем благоприятнее условия, чем ближе они к оптимальным, тем успешнее начинается развитие. Если созревание и начало функционирования (развития) совпадают по времени, идут синхронно, а условия благоприятны, то развитие идет легко - с наивысшим из возможных ускорений. Развитие может достичь наибольшей высоты, и ребенок может стать способным, талантливым и гениальным.

Однако возможности развития способностей, достигнув максимума в "момент" созревания, не остаются неизменными. Если эти возможности не используются, то есть соответствующие способности не развиваются, не функционируют, если ребенок не занимается необходимыми видами деятельности, то эти возможности начинают утрачиваться, деградировать и тем

быстрее, чем слабее функционирование. Это угасание возможностей к развитию - необратимый процесс. Б.П. Никитин, в течение многих лет занимающийся проблемой развития творческих способностей детей назвал это явление Необратимое Угасание Возможностей Эффективного Развития Способностей. Никитин считает, что НУВЭРС особенно негативно влияет на развитие творческих способностей, разрыв во времени между моментом созревания структур, необходимых для формирования творческих способностей и началом целенаправленного развития этих способностей ведет к серьезному затруднению их развития, замедляет его темпы и ведет к снижению конечного уровня развития творческих способностей. По мнению Никитина именно необратимость процесса деградации возможностей развития породило мнение о врожденности творческих способностей, так как обычно никто не подозревает, что в дошкольном возрасте были упущены возможности эффективного развития творческих способностей. И малое количество в обществе людей с высоким творческим потенциалом объясняется тем, что в детстве лишь очень немногие оказались в условиях, благоприятствующих развитию их творческих способностей [5].

Таким образом, с психологической точки зрения дошкольное детство, и раннее детство в частности, является благоприятным периодом для развития творческих способностей и креативности, так как в этом возрасте дети чрезвычайно любознательны, у них есть огромное желание познавать окружающий мир, и родители, поощряя любознательность, сообщая детям знания, вовлекая их в различные виды деятельности, способствуют расширению детского опыта. Кроме того, мышление дошкольников более свободно, чем мышление более взрослых детей, оно еще не задавлено догмами и стереотипами, оно более независимо, а это качество необходимо всячески развивать. Из всего выше сказанного можно сделать вывод, что раннее детство, даёт прекрасные возможности для развития креативности личности. В предпринятом исследовании, мы придерживались подхода Дж. Гилфорда, т.е. рассматривали креативность личности, как процесс творческого дивергентного мышления. Одним из важнейших факторов креативного развития детей является создание оптимальных условий, способствующих проявлению и формированию креативности. Процесс проявления креативности личности в раннем детстве станет эффективным лишь в том случае, если будет носить целенаправленный и системный характер, в ходе которого решается ряд частных психолого-педагогических задач, направленных на достижение конечной цели.

Нами было сформулировано предположение, что существует определенный характер взаимосвязи между особенностями когнитивных процессов и креативностью личности в раннем детстве. Исследование проводилось на детях в возрасте от года до трех лет (средний возраст 2,5года), выборка составила 64 человек (55% девочек и 45 %мальчиков), в исследование принимали участие дети Центров раннего развития г. Смоленска.

В качестве диагностического материала использовались следующие методики: методика чернильных пятен Роршаха (цель данной методики-диагностика структурных характеристик личности: индивидуальных особенностей аффективно-потребностной сферы и познавательной деятельности

(когнитивный стиль), внутриличностных и межличностных конфликтов и меры борьбы с ними (защитные механизмы), общую направленность личности (тип переживания); методика "Рисунок человека" разработана К. Махвер в 1946 году на основе теста Ф. Гудинафа с целью определения индивидуальных особенностей личности (цель методики - выявление свойств и характеристик личности: агрессивность и враждебное отношение к окружающим, озлобление, спутанная сексуальная роль, чувство фрустрации и импульсивность, тревога и многих других как более, так и менее серьезных нарушениях); методика Е.А. Стребелевой определение уровня умственного развития (цель методики - оценить уровень развития мышления ребенка, чувственного восприятия, предпосылок к продуктивной деятельности).

Полученные результаты в процессе проведения диагностического этапа, подверглись статистической обработке, с использованием корреляционного анализа и выборочной статистики. Положительные корреляционные связи оценки умственного развития раннего возраста и креативности личности ребенка получили следующие показатели: уровень сформированности практического ориентирования ребенка находится в прямой взаимосвязи с развитием ручной моторики, уровнем концентрации внимания и с уровнем развития у ребенка зрительного восприятия; уровень развития ручной моторикой имеет значимую взаимосвязь с уровнем целостного восприятия, с умением ребенка действовать по образцу; уровень оригинальности имеет значимую взаимосвязь с уровнем развития целостного восприятия, и с уровнем сформированности практического ориентирования ребенка. Говоря о половой дифференциации у девочек прямая взаимосвязь уровня оригинальности и уровня развития зрительного восприятия; обратную взаимосвязь показали уровень оригинальности и уровня развития наглядно-действенного мышления, и умения действовать по образцу, сформированность целенаправленности действий. У мальчиков прямая взаимосвязь уровня оригинальности и уровня практического ориентирования, и уровня развития целостного восприятия, отрицательных взаимосвязей не выявлено. Оценка креативности личности в данном возрасте, конечно, затруднена, в основном выявляется уровень актуальной креативности в сравнительном анализе с потенциальной креативностью внутри изучаемой группы, что не дает объективных результатов исследования, а лишь определяет основные моменты оценки креативности личности на выбранной группе, но используя полученные взаимосвязи уровня креативности личности и уровня развития когнитивных процессов раскроет возможности не только для разработки коррекционных программ, но и для эффективной диагностики креативности в раннем детстве, диагностируя уровень развития когнитивных процессов даст возможность предположить наличие определенного уровня развития креативности личности. Диагностический материал развития и сформированности когнитивных процессов является наиболее разработанным и надежным, что нельзя сказать о методиках для диагностики креативности в раннем детстве, таким образом, основную цель в проведенном исследовании мы видим в возможности разработки адекватных и оптимальных способов оценки креативности личности, основанных на диагностике когнитивных процессов.

Выявление (определение) уровня креативности личности в раннем детстве с применением грамотной диагностики даст толчок к развитию потенциальной креативности личности. Это будет способствовать активизации не только творческой деятельности, но и активизировать познавательную деятельность ребенка, расширению общего кругозора, содействовать раскрытию, проявлению и непрерывному развитию индивидуальных особенностей, разовьет умение самостоятельно работать, сформирует нравственные качества личности, повысит культуру общения (при проведении психокоррекционных программ), создаст благоприятную обстановку для процесса обучения и воспитания.

Обращение к проблеме соотношения когнитивных процессов и креативности личности в раннем детстве представляет собой перспективное направление в исследовании личности. Проблемы креативности личности в настоящее время становятся все более актуальными, это, прежде всего, связано с потребностью общества в неординарной личности. Креативность личности – замечательная способность, которая может не только обогатить нашу жизнь, но и перенести нас в другую реальность или вооружить иным взглядом на мир.

Литература

1. Богоявленская, Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества./ Богоявленская, Д.Б. Изд-во Ростов. ун-та, 1983. 173 с.
2. Выготский, Л.С. Мышление и речь./Выготский, Л.С. Собр. соч. М., 1982, с. 15.
3. Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта/Психология мышления./Гилфорд, Дж., М.: Прогресс, 1969, с. 531.
4. Холодная, М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности //Холодная, М.А. Психол. журн. 1992. Т. 13. N 3. С. 84-93.
5. Никитин, Б. Мы, наши дети и внуки./Никитина Л. - М.: Молодая гвардия, 1989. С.286-287.
6. Лубовский, Д.В. Диагностика креативности дошкольников: современное состояние и перспективы развития./ Лубовский Д.В Психологическая наука и образование. 2004. №3.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ВЗАИМОСВЯЗИ СОЗНАТЕЛЬНОГО И БЕССОЗНАТЕЛЬНОГО В ПСИХИЧЕСКОМ

Корниенко А.Ф.

Академия социального образования, г. Казань

Очевидно, что говоря о взаимосвязи сознательного и бессознательного в психическом, априори предполагается наличие, как психического, так и сознательного с бессознательным. Не менее очевидно и то, что для построения информационных моделей их взаимосвязи, необходимо иметь четкое представление о сущности не только сознательного и бессознательного, но, прежде всего, психического. Как отмечает Н.И. Чуприкова, "если психические процессы, явления и состояния делятся на два класса — сознательные и бессознательные, то общим для них родовым понятием является понятие психики" [5, с. 9]. Но вот оно-то как раз и не определено в психологии, а без него, на что обращает особое внимание Н.И. Чуприкова, "явления сознания не могут

получить адекватного определения" [5]. Это же относится и к определению явления бессознательного.

В силу неопределенности понятия "психика" термины "психика" и "сознание" очень часто используются как синонимы. Вместе с тем, на их нетождественность прямо указывал А.Н. Леонтьев, отмечая, что "потребовались века, чтобы освободиться от отождествления психического и сознательного" [3, с. 166]. Что же касается бессознательного, то наличие приставки "бес-" в начале слова означает априорное признание принципиального отличия сознательного и бессознательного.

Признание существования психического, сознательного и бессознательного как особых сущностей, нетождественность психического и сознательного и отличие сознательного от бессознательного можно представить в виде следующей простой информационной модели (см. рис.1)



Рис. 1. Нетождественность психического, сознательного и бессознательного.

О нетождественности психического и сознательного, а также о взаимосвязи сознательного и бессознательного достаточно четко высказывался К. Юнг. Во-первых, он считал, что сознательное и бессознательное – это разные сущности единого психического. "Психе, – по мнению К. Юнга, – представляет собой сознательно-бессознательное целое" [6, с. 397]. Во-вторых, рассматривая сознательное и бессознательное как отдельные компоненты психики, К. Юнг указывал на то, они "не имеют четко очерченных границ; одно начинается там, где отступает другое" [6].

Представление К. Юнга о соотношении сознательного и бессознательного в психике может быть отражено в виде следующей модели (см. рис. 2)

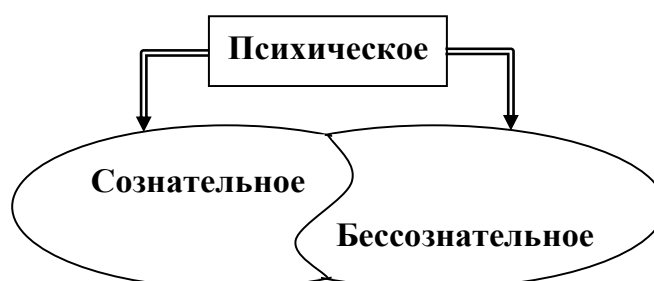


Рис. 2. Соотношение психического, сознательного и бессознательного в представлении К. Юнга.

Появление сознательного в психике К. Юнг объяснял образованием связи психического содержания с "сознательным эго". Если же эта связь прекращалась, то содержание психики становилось бессознательным. При этом К. Юнг считал, что "когда некое содержание становится бессознательным, ничего не меняется, за исключением связи с сознательным эго" [6, с. 383]. То есть содержание психики, по мнению К. Юнга, само по себе остается одинаковым, независимо от того, связано оно или не связано с сознательным эго.

И здесь очень важно отметить следующее. Чтобы некое психическое содержание могло связываться с "сознательным эго", в психике наряду с этим психическим содержанием должно присутствовать и само "сознательное эго". Более того, это "сознательное эго", находясь в психике, должно быть представлено в ней в той же форме, что и любое другое психическое содержание.

В какой же форме представлено в психике психическое содержание, и что представляет собой "сознательное эго"?

В психологии понятие "психика" определяется двояко. С одной стороны, психика определяется как особое свойство мозга, благодаря которому обеспечивается отражение субъектом особенностей объектов и явлений действительности в форме соответствующих образов. С другой стороны, под психикой понимается получаемая в результате отражения совокупность образов объектов и явлений действительности. Согласно этому пониманию психики, объекты и явления действительности отражаются в психике субъекта в форме субъективных образов. Причем каждый субъективный образ, возникающий в психике, является результатом определенного процесса психического отражения, именуемого просто психическим процессом. Как отмечал С.Л. Рубинштейн, "...психические образования не существуют сами по себе вне соответствующего психического процесса. Всякое психическое образование (чувственный образ вещи, чувство и т.д.) – это, по существу, психический процесс в его результативном выражении" [4, с. 36].

Таким образом, мы можем считать, что психическое содержание представлено в психике в форме образов объектов и явлений действительности, каждый из которых является результатом определенного психического процесса.

Что касается "сознательного эго", то, прежде всего, следует отметить, что К. Юнг различал понятия "эго" и понятие "сознание". Под "эго" он понимал субъект сознания, т.е. человека, обладающего сознанием, а под "сознанием" – область сознательного в психике, которая формировалась путем образования связи психического содержания с "сознательным эго". Причем сам процесс образования связи с "сознательным эго" он соотносил с процессом осознания. За счет процессов осознания бессознательное содержание психики, полагал К. Юнг, внедряется в сознание, изменяя его и расширяя его границы.

Как видим, при описании механизма возникновения сознательного в психике субъекта К. Юнг вводит два новых понятия – "сознательное эго" и "осознание". Благодаря процессам осознания "сознательное эго" связывается с неосознаваемым содержанием психики, находящимся в области бессознательного, в результате чего психическое содержание из области бессознательного переходит в область сознательного, т.е. становится частью сознания. При этом следует признать, что

частью сознания оказывается не только осознаваемое содержание психики, но и само "сознательное эго". Более того, чтобы могли протекать процессы осознания, "сознательное эго" уже должно быть в психике. Очевидно, что в области бессознательного оно быть не может. Значит, оно изначально должно появиться в психике как некий первородный элемент сознательного. И лишь после его появления могут начаться процессы осознания бессознательного содержания психики и расширение области сознательного.

Отсюда можно сделать вывод, что появление "эго", которое, согласно К. Юнгу, есть не что иное, как субъект сознания, происходит вместе с появлением в психике субъекта особого психического образования, именуемого "сознательное эго" и выступающего в качестве первичной формы сознания. Дальнейшее развитие "эго" связано с расширением сознания, которое достигается за счет процессов осознания, т.е. процессов образования связей между "сознательным эго" и психическим содержанием, находящимся в области бессознательного.

Информационная модель соотношения сознательного и бессознательного в психике субъекта с учетом наличия представлений о "психическом содержании", "сознательном эго" и процессах осознания представлена на рис. 3.

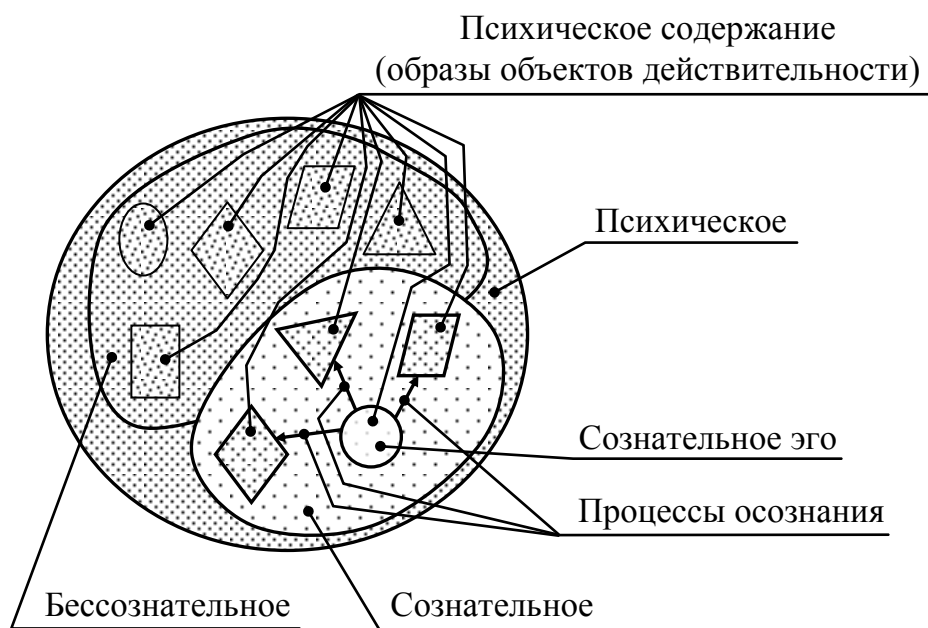


Рис. 3. Соотношение сознательного и бессознательного в психическом с учетом представлений о "психическом содержании", "сознательном эго" и процессах осознания.

Для определения сущности "сознательного эго" и механизма его возникновения в психике субъекта следует обратить внимание на следующие два обстоятельства. Во-первых, на то, что любое психическое образование, любой образ, возникающий в психике, является, как уже было сказано, результатом определенного психического процесса. Соответственно можно предположить, что "сознательное эго", будучи особым психическим образованием или особым образом в психике, является результатом какого-то особого психического процесса. Второе, на что также следует обратить внимание, – это то, что "эго" и "сознательное эго" соотносятся как объект и образ объекта. Если "эго"

рассматривать как реальное "Я", то "сознательное эго" есть не что иное, как образ этого "Я". Вот только где возникает этот образ "Я" или "сознательное эго"? В сознании, как полагает К. Юнг, или в психике?

Если принять точку зрения К. Юнга, то следует признать, что сознание возникает раньше, чем возникает образ "Я". Но сознание, по тому же К. Юнгу, есть результат связывания бессознательного содержания психики с "сознательным эго". Отсюда следует, что сначала возникает "сознательное эго" (или образ "Я"), и лишь затем возникает сознание. Получается, что первое положение К. Юнга, противоречит второму.

Возникновение образа "Я" не в сознании, а в психике субъекта, что соответствует второму положению К. Юнга, рассматривается А.Н. Леонтьевым в его научном определении сознания. "Сознание, – пишет А.Н. Леонтьев, – в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен и он сам, его действия и состояния" [3, с. 166]. Поскольку картина мира, открывающаяся субъекту, есть не что иное, как субъективное отражение объективной действительности, которое обозначается понятием "психика", получается, по Леонтьеву, что сначала в психике субъекта возникает образ "Я" и лишь затем эта психика с добавлением образа "Я" рассматривается как сознание. При этом, однако, вопрос о том, каким образом, в результате какого психического процесса в психике субъекта возникает образ самого себя или образ "Я" остается открытым.

В отечественной психологии широкое распространение получило представление о том, что содержание сознания возникает в результате процессов интроспекции или процессов рефлексии, суть которых сводится к восприятию человеком того, что происходит в его собственной психике [5]. Однако непосредственно наблюдать и воспринимать содержание психики невозможно, поскольку оно представляет собой совокупность образов, которые не могут оказывать непосредственного воздействия на органы чувств. Следовательно, речь может идти не о реальных процессах наблюдения и восприятия внутренних психических процессов, а лишь о некоторой аналогии.

Чтобы корректно сформулировать эту аналогию, следует установить аналогию между субъектами и объектами восприятия в том и другом случаях. В первом случае субъектом восприятия является человек, а объектами восприятия – объекты и явления действительности. Во втором случае в качестве объектов восприятия выступают образы, имеющиеся в психике, которые можно рассматривать как аналоги реальных объектов и явлений, имеющихся в действительности. Чтобы процессы интроспекции можно было рассматривать как аналог процессов внешнего наблюдения, необходимо чтобы в интроспекции не только объекты восприятия были образами реальных объектов, но и субъект восприятия был образом реального субъекта. Очевидно, что в качестве такого образа можно рассматривать юнговское "сознательное эго" или образ "Я".

Соответствующая информационная модель соотношения процессов интроспекции и рефлексии, как аналогов внешнего наблюдения и обычных процессов восприятия представлена на рис. 4.

Так как же возникает в психике субъекта образ "Я" или "сознательное эго"?

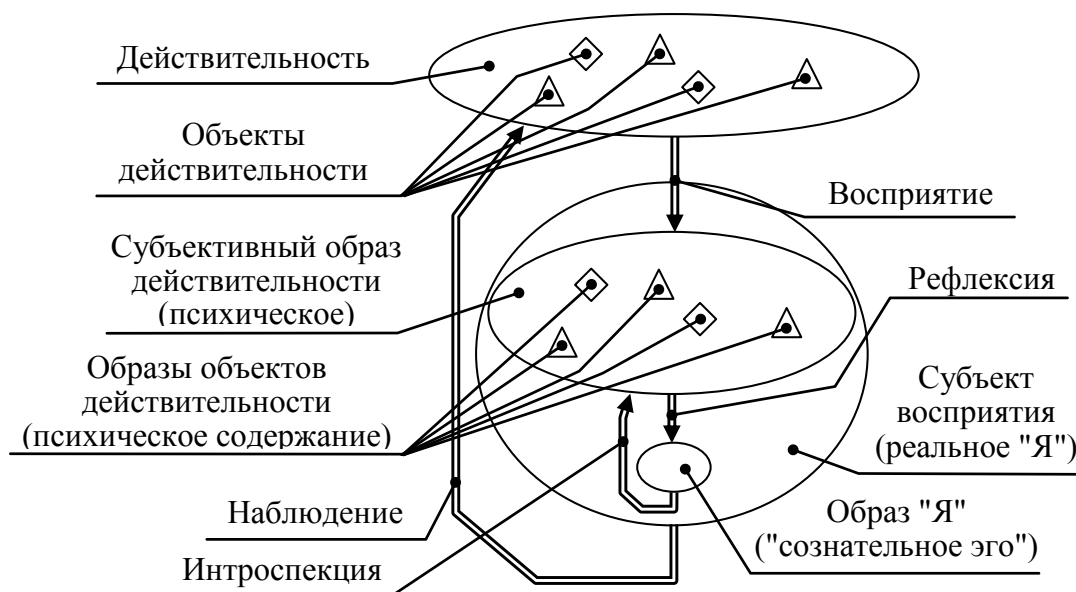


Рис. 4. Информационная модель соотношения внешнего наблюдения и интроспекции, обычного восприятия и рефлексии.

В наших работах [1; 2] показано, что возникновение образа "Я" следует рассматривать как результат особого познавательного психического процесса, в качестве которого выступает не что иное, как сознание. Сознание, в нашем понимании, – это не область сознательного (по К. Юнгу) и не особая психика с добавлением образа "Я" (по А.Н. Леонтьеву). Сознание – это высший уровень развития познавательных психических процессов, присущий человеку, в результате которого в психике человека возникает образ самого себя, т.е. образ "Я".

Связь образа "Я" с любым другим образом, возникающим в психике, обозначается, как и у К. Юнга, понятием "осознание". Но сам процесс осознания рассматривается нами как разновидность процесса мышления, поскольку, согласно нашему определению [2], мышление, является не только процессом субъективного отражения взаимосвязей объектов и явлений действительности, но и процессом образования связей между образами, возникающими в психике. Совокупность осознаваемого содержания психики представляет собой область "сознательного" ("осознаваемого"), а все остальные образы, имеющиеся в психике, но не связанные с образом "Я", составляют содержание области "бессознательного" ("неосознаваемого") (см. рис. 5).

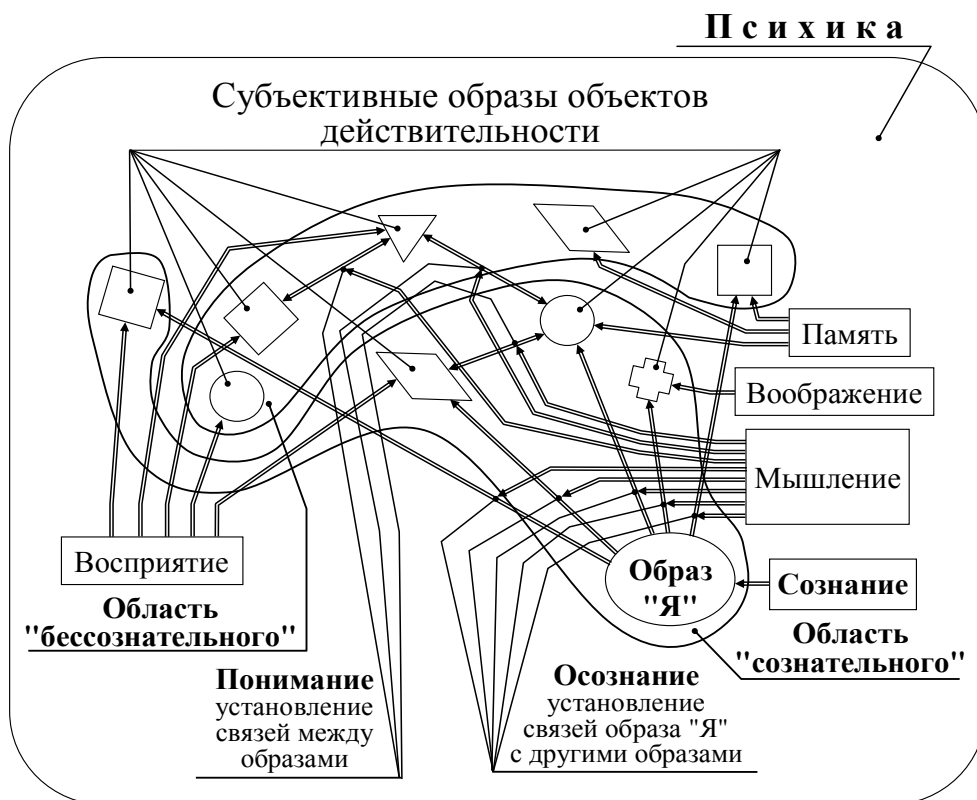


Рис. 5. Соотношение процессов сознания, осознания, мышления и понимания, а также областей "сознательного" и "бессознательного" в психике человека.

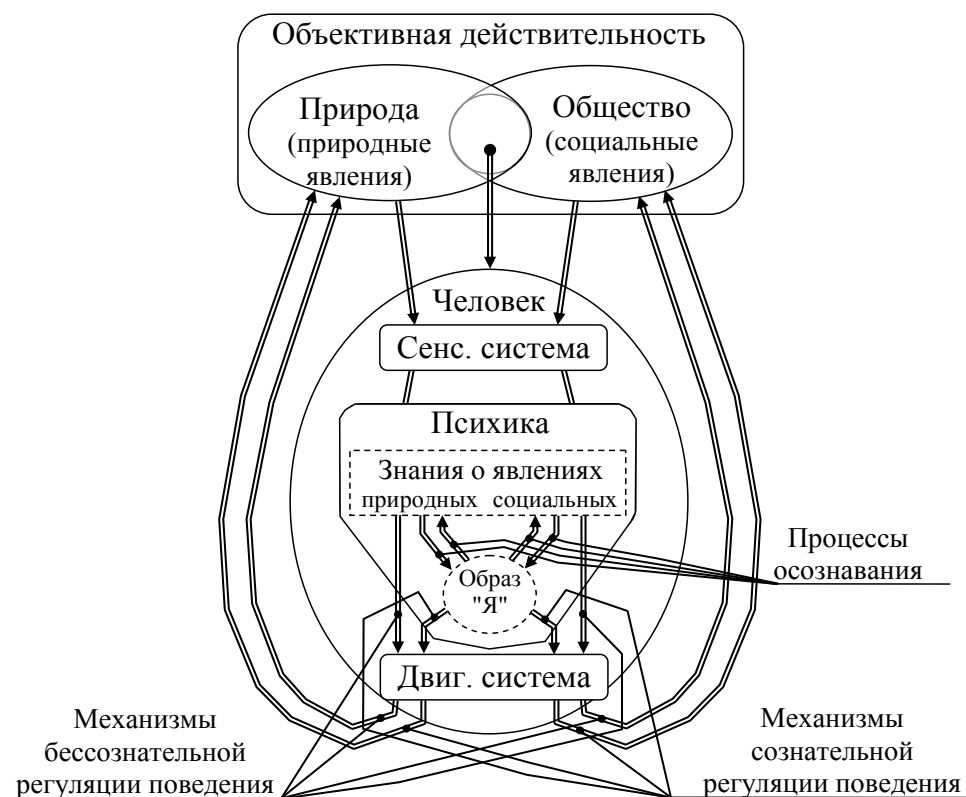


Рис. 6. Механизмы сознательной и бессознательной регуляции поведения человека.

Поскольку одной из основных функций психики является регуляция поведения, наличие областей сознательного и бессознательного в психике человека обуславливает наличие как сознательного, так и бессознательного механизмов регуляции его поведения (см. рис. 6).

Информационные модели соотношения сознательного и бессознательного в психическом, представленные выше, можно рассматривать как отражение логики и динамики представлений о психике, сознательном и бессознательном в истории психологии. Предложенные нами определения сознания как особого познавательного психического процесса, обеспечивающего возникновение в психике человека образа "Я", а также осознания как разновидности процесса мышления отличаются от общепринятых, но именно они позволяют согласовать разные точки зрения на психику и сознание и их соотношение. Кроме того, они позволяют соотнести между собой достаточно широкий круг психологических понятий, таких как психика и сознание, сознательное и бессознательное, мышление и осознание, наблюдение и интроспекция, восприятие и рефлексия и представить их соотношение в наглядной форме, доступной для анализа и совершенствования.

Литература

1. Корниенко А.Ф. Понятие о сознании как высшем уровне развития психики //Сибирский психологический журнал. – 2010. – № 36. – С. 20-26.
2. Корниенко А.Ф. Процессы мышления, понимания, сознания и осознания //Психология когнитивных процессов /Материалы 3-й международной научно-практической конференции, Смоленск, 14-15 мая 2009 г.; под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. – Смоленск: Универсум, 2009. – С. 47-54.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность //Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-231.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2001. – 720 с.
5. Чуприкова Н.И. Интроспекция и явления сознания в системе естественнонаучной психологии //Вопросы психологии. – 2010. – № 2. – С. 3-19.
6. Юнг К. О природе психе /Перевод С.Л. Удовик. 2001. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.jungland.ru/node/1592> (дата обращения: 02.04.2012).

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ОБОБЩЕНИЯ И СТРУКТУРА ОРУДИЙНЫХ ЗАДАЧ

Коровкин С.Ю., Корнилов Ю.К.
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 12-36-01035

Основной гипотезой данного исследования является предположение о том, что структура актуальной модели ситуации преобразования определяется психологической структурой задачи при идентичности формальной стороны задач. Актуальная модель ситуации является формой обобщения конкретной

ситуации преобразования, имеющей устойчивую структуру, учитывающей динамику преобразования.

Под характеристиками в структуре актуальной модели ситуации преобразования мы понимаем элементы когнитивной модели ситуации в момент решения, основными элементами которой являются «субъект», «объект», «действие», «инструмент», «условия», «общество», «цель» (Корнилов, 2000; Коровкин, 2010). Для проверки обозначенной гипотезы было проведено исследование, в ходе которого испытуемым предъявлялся набор формально идентичных орудийных задач, отличающихся психологической структурой. Осуществлялась проверка различий структур актуальной модели в данных задачах на элементарном и структурном уровнях.

Испытуемому предлагалось решить ряд орудийных задач, в которых предъявлялся набор карточек из 40 предметов кухонной утвари (ложка, молоток для мяса, штопор, трехлитровая банка и т.п.), каждый предмет в единственном экземпляре. Испытуемому давалось предварительное задание: «Разложите карточки для Вашего удобства. Вы будете решать задачи с использованием предметов, указанных в карточках». Набор использовался в качестве объективно ограниченного арсенала средств для решения типичных задач, не решаемых напрямую с помощью предъявленных инструментов. Таких задач было десять: «писать записку», «забивать гвоздь», «отпирать дверь», «делать прическу», «доказывать правоту», «сажать дерево», «ловить бабочек», «играть в теннис», «чистить ботинки», «спасать утопающего». Все вербальные проявления испытуемого фиксировались в протоколе для дальнейшего качественно-количественного анализа. Решение задачи осуществлялось до тех пор, пока испытуемый не исчерпывал все, на его взгляд, возможные решения. Наличие правильных вариантов решения данных задач не подразумевалось.

Для анализа результатов была разработана методика контент-анализа протоколов. Единицами контент-анализа явились слова и словосочетания (утверждения) текста протокола, относящиеся к основным элементам актуальной модели ситуации: субъект, объект, действие, инструмент, условия, общество, цель.

Несмотря на формальную схожесть задач в наборе, в самоотчетах испытуемых четко выделились две тенденции – действовать (осуществлять поиск подходящего инструмента) или представлять ситуацию в её подробностях. Эти тенденции были отнесены с высокой долей соответствия к набору задач. Таким образом, переменная, условно обозначенная как «психологическая структура задачи», выступила в исследовании в роли хорошо контролируемой независимой переменной. На основе самоотчетов испытуемых были выделены два типа психологической структуры задачи – «задачи-образы» и «задачи-действия». В первом случае задача воспринимается как требующая изобретательского, креативного подхода в её решении, провоцирует на поиск общих принципов решения, при прочтении условий задачи «возникает образ ситуации». Во втором случае, задача воспринимается как руководство к действию, провоцирует на поиск реализуемых решений.

Проверка исследовательской гипотезы осуществлялась в два этапа. Во-первых, было исследовано влияние фактора типа психологической структуры задачи на вариативность содержания решения орудийных задач с помощью непараметрического критерия сравнения двух связанных выборок Т Вилкоксона (анализ на элементарном уровне). Во-вторых, исследовалось влияние фактора типа психологической структуры задачи на структуру актуальной модели ситуации. В качестве единиц структуры были приняты элементы взаимодействующей системы, количественным показателем которых выступило частота соответствующих утверждений в протоколах. В качестве способа построения структуры актуальной модели ситуации был использован структурный анализ (Карпов, 2004). Влияние типа психологической структуры задачи на структуру актуальной модели осуществлялось с помощью сравнения двух эмпирических распределений структурных весов элементов модели в разных условиях по методу χ^2 Пирсона.

Было выявлено влияние типа психологической структуры задачи на элементы актуальной модели. Результаты представлены в таблице 1:

Таблица 1.

Значения элементов актуальной модели при сравнении различных типов психологической структуры задачи по критерию Т Вилкоксона

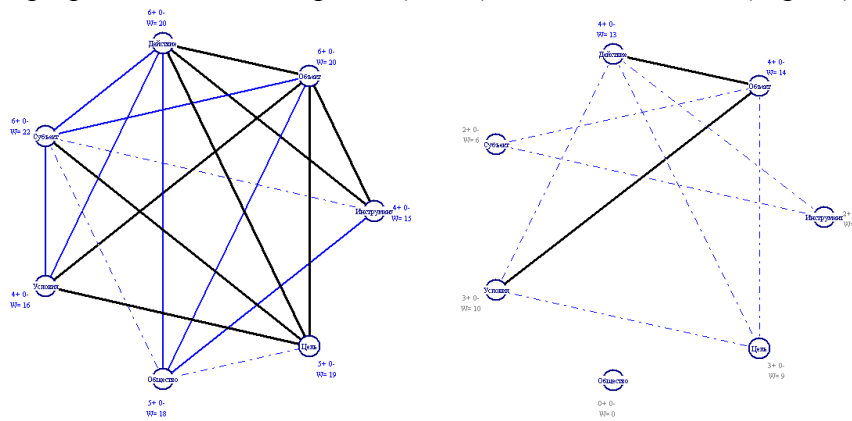
Элементы актуальной модели	Значение Т Вилкоксона
Инструмент	624,5**
Объект	90**
Действие	176,5**
Субъект	897,5
Условия	540**
Общество	366,5**
Цель	524,5*

* значимые различия на уровне $p < 0,01$

** значимые различия на уровне $p < 0,001$

Тип психологической структуры задачи оказался важным фактором влияния на особенности не только содержания задач, но и структурных связей. Так, сравнение структурных весов элементов актуальной модели в решении различных задач выявило наличие высоко значимых различий по критерию χ^2 на уровне 30,5, $p < 0,001$ ($df=6$). Если в «задачах-образах» достаточно много взаимосвязей, то актуальная модель в «задачах-действиях» оказывается менее интегрированной, а некоторые её элементы получают значения на нулевом уровне (см. рисунок 1).

Рис.1. Структурограммы связей элементов актуальной модели при решении задач-образов (слева) и задач-действий (справа)



- *жирной сплошной линией обозначены связи, значимые на уровне $p < 0,001$
- **сплошной линией обозначены связи, значимые на уровне $p < 0,01$
- ***пунктирной линией обозначены связи, значимые на уровне $p < 0,05$

Исходя из результатов структурного анализа, при использовании модифицированного варианта расчета весов элементов структуры, наибольшими весами в структуре актуальной модели ситуации при различных условиях и в общей структуре обладают элементы «объект» ($CB=2,8$) и «действие» ($CB=2,4$). «Объект» как элемент, обладающий самым высоким структурным весом в данной системе, может быть обозначен как системообразующий вместе с элементом «действие».

Таким образом, структура актуальной модели в процессе решения орудийных задач определяется психологической структурой задачи, которая может не совпадать с формальной структурой задачи. Различие психологических структур задач связано с актуализацией различных форм репрезентации (действенных и образных).

ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА НА ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ

Кузьмина Е.И., Еркинбаев Э.
Военный университет, г. Москва

С целью проверки предположения о том, что социальный интеллект влияет на жизнестойкость, нами — научным руководителем Е.И. Кузьминой и курсантом 5 курса спец. факультета Военного университета Э. Еркинбаевым в ходе выполнения сначала курсовой (2011), а потом и дипломной работы (2013) было спланировано и проведено эмпирическое исследование с помощью методики на измерение социального интеллекта — теста Дж. Гилфорда и М. Салливена (в адаптации Е.С. Михайловой) [4] и теста жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой) [3]. Выборку составили

курсанты 2-3 курсов специального факультета (представителей иностранных армий), обучающихся на военно-гуманитарном факультете Военного университета (возраст: 19-20 лет).

В качестве методологической основы нашего исследования выступили: теория личности С.Л. Рубинштейна, предложенный им принцип детерминизма (внешние причины преломляются через внутренние условия) [5], получившие развитие в континуально-генетической теории А.В. Брушлинского [1]; теория жизнестойкости С. Мадди; теория социального интеллекта как одного из видов интеллекта (Дж. Гилфорд), понимание социального интеллекта с позиций структурно-динамической теории интеллекта Д.В. Ушаковым [7], представление о взаимодействии мышления и личности на процессуальном уровне в концепции В.В. Селиванова [6].

Поскольку два изучаемых нами феномена проявляют себя как личностные черты, формируемые у человека в ходе взаимодействия и общения с другими людьми (в процессе социализации и личностного роста), и оба они по своей сути являются когнитивными, то вполне возможным становится выявление области их пересечения, определения причинно-следственной связи между ними. Социальный интеллект определяется Дж. Гилфордом как способность понимать и прогнозировать поведение людей в разных житейских ситуациях, распознавать намерения, чувства и эмоциональные состояния по невербальной и вербальной экспрессии. С позиций структурно-динамической теории Д.В. Ушакова, социальный интеллект — это познавательная способность, которая, в отличие от других познавательных способностей, оказывается сцепленной с личностными чертами. Он зависит: от потенциала формирования; от личностных, в первую очередь, эмоциональных особенностей, привлекающих силы человека к общению и познанию других людей; от того, как сложился жизненный путь человека (направляет ли он свои силы на взаимодействие с другими, или на предметную работу) [7]. Жизнестойкость, в понимании С. Мадди, определяется как система убеждений человека о себе, о мире, об отношениях с ним, включающая в себя три компонента: вовлечённость (убежденность в том, что вовлечённость в происходящее даёт максимальный шанс найти нечто стоящее и интересное для личности), контроль (убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже без гарантии успеха) и принятие риска (убежденность человека в том, что всё, что с ним случается, способствует его развитию за счёт знаний, извлекаемых из опыта).

Как показали данные эмпирического исследования, у курсантов на высоком уровне значимости была обнаружена связь социального интеллекта и жизнестойкости: по результатам корреляционного анализа (с применением формулы Ч. Спирмена) показатели «принятия риска» прямопропорционально связаны с показателями субтеста №1 методики Дж. Гилфорда «Истории с завершением» (коэф. корреляции равен 0,529 на уровне значимости 0,007) и показателями субтеста №4 «Истории с дополнением» (коэф. корреляции равен 0,651 на уровне значимости 0,01). Таким образом, убежденность человека в том, что риск способствует его развитию, приобретению новых знаний, совершенствованию опыта связана со способностью предвидеть последствия

поведения людей, участвующих в определенной ситуации, предсказать, что произойдет в дальнейшем, а также со способностью понимать логику развития ситуаций взаимодействия, значение поведения людей в этих ситуациях. Регрессионный анализ свидетельствует о том, что общий показатель жизнестойкости определяется социальным интеллектом на 19% (остальные — 81 % - другими факторами), что подтверждает гипотезу о влиянии социального интеллекта на жизнестойкость (показатель линейной регрессии R^2 равен 0,188 при уровне значимости 0,033).

Таким образом, позитивный опыт прогнозирования, целеполагания, самоопределения (в ходе непрерывно осуществляющегося анализа через синтез), разумного продвижения к искомому (неизвестному) в ходе решения социальных и когнитивных задач формирует у человека уверенность и убежденность в том, что всё, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний (опыта).

Исследование влияния социального интеллекта на жизнестойкость (Кузьмина Е.И., Еркинбаев Э., 2013) и исследование взаимосвязи интеллекта (его когнитивно-стилевых качеств: гибкости познавательного контроля, полнезависимости, рефлексивности) с жизнестойкостью (Кузьмина Е.И., Мороз О.С., 2011) доказывают, что интеллект влияет на жизнестойкость.

Для проверки предположения о том, что существует взаимосвязь интеллекта с жизнестойкостью, нами [2] проведено экспериментальное исследование с помощью методик: теста жизнестойкости С. Мадди (в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой); теста Г. Айзенка на определение коэффициента интеллекта, предназначенного для общей оценки интеллектуальных способностей; теста Струпа для диагностики когнитивного стиля «гибкость-ригидность когнитивного контроля»; теста «Скрытые фигуры» в модификации Терстоуна, предназначенного для определения когнитивного стиля «полнезависимость-полнезависимость»; теста Кагана «Сравнение сходных изображений» для изучения стилевой характеристики мышления «рефлексивность-импульсивность». В эмпирическом исследовании приняли участие 60 студентов 4 курса ВШЭ. Получены следующие результаты.

1. Коэффициент корреляции между шкалами «жизнестойкость» и «IQ» равен 0,75 на уровне значимости 0,01, что свидетельствует о сильной связи между данными шкалами.

2. Доказаны гипотезы о связи между когнитивными стилями и компонентами жизнестойкости. Общий уровень жизнестойкости связан со всеми исследуемыми когнитивно-стилевыми характеристиками ума. Наиболее выражена связь между гибкостью познавательного контроля и вовлечённостью (0,62), полнезависимостью и контролем (0,61), рефлексивностью и принятием риска (0,64).

3. По результатам регрессионного анализа определено, что уровень интеллекта объясняет 57% уровня жизнестойкости. С увеличением уровня интеллекта увеличивается и уровень жизнестойкости.

4. В результате проведения формирующего эксперимента (тренинга креативности) повысился уровень жизнестойкости.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; Спб: издат. «Алетейя», 2003.
2. Кузьмина Е.И., Мороз О.С. Исследование взаимосвязи интеллекта и жизнестойкости студентов военных кафедр // Военная организация России: материалы межвузовской научной конференции 26 апреля 2011 г. М.: Военный университет, 2011. С.282-294.
3. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006.
4. Михайлова (Алёшина) Е.С. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. Руководство по использованию. Спб., 1996.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.:АН СССР, 1957.
6. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта: Монография. 2- изд. Смоленск: «Универсум», 2003.
7. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 11-29.

ФУНКЦИИ ВООБРАЖЕНИЯ В ПОЗНАНИИ

Куликов Д.К.

Московский социально-гуманитарный институт,
г. Таганрог

1

Интерес к воображению и творчеству имеет глубокую научно-философскую и литературную историю. Сегодня можно выделить две основные точки зрения на место и функции воображения в познании.

1) Воображение рассматривается как дополнение или чувственный инструмент разума. Разум при этом трактуется как самодостаточный источник истинного знания, который использует воображение для работы с наглядным и эмпирическим материалом. Этот подход сложился в русле классической философской традиции.

2) Воображение представляет собой необходимый компонент познавательной деятельности и развивается в синтезе с другими высшими процессами. Этот подход восходит к работам Гегеля и отчасти Спинозы и получает оформление в ряде направлений современной психологии.

Историко-философский анализ показывает, что источником проблемы воображения стал методологический дуализм природы и мышления. Воображение признается как *инструмент* чистого духа или разумного мышления для освоения материала чувственности. Монизм в объяснении познания получил развитие лишь в системе Спинозы и немецкой классической философии, в частности, у Гегеля, для которого воображение – это *необходимый способ* раскрытия идеального содержания в чувственно данном многообразии бытия.

Дуализм чувственного и рационального укоренен в миропонимании мифологического мышления. Словом *φαντασία* греки обозначали чувственный облик вещи, а также ее показанную внешность. В философской мысли это слово приобрело особое значение: *воображение как представление и способность*

делать предмет видимым для сознания (такой объект – это *φάντασμα*). Глубинной коннотацией этого термина оказывается первобытная дихотомия мира на «скрытое» и «показанное», восходящая к ритуальной практике разграничения «сакрального» и «профанного». В философском мышлении этот мифологический корень миропонимания трансформировался в образ Космоса как синтеза реального (материально-явленного) и идеального (нематериально-божественного, структурно-идейного).

У Платона *φαντασία* рассматривается как промежуточное состояние души между внешним впечатлением, являющимся источником мнений, и мышлением, добирающимся до истины. Согласно Аристотелю, воображение, с одной стороны, отлично как от чувственного восприятия, так и от рассудка, а с другой, – оно динамически с ними связано: *вырастает из ощущений и обеспечивает связность (осмысленность) высказываний*¹. Аристотель открыл *познавательную функцию* воображения: оно дает сознанию *образы*, с которым может работать мышление, ставя их в отношение к вопросу их истинности. Плотин, исследуя воображение, *разделил его функции в порождении образов вообще и функции в познании*. Источник образных функций воображения – это *желания, вызываемые воздействием материи на душу*². Разумная душа может не подвергаться пассивно влиянию образов, а активно ими пользоваться (например, в геометрии).

Аристотелевские и неоплатонические определения воображения были развиты средневековыми схоластами, в частности Фомой Аквинским, и унаследованы метафизическим мышлением Нового времени. Теоретический и практический интерес к воображению актуализируется новоевропейской философией в связи с акцентом на гносеологию и формированием установки на научный метод познания. Общей чертой эмпириков и рационалистов было истолкование воображения как модуса или способа мышления в составе других способностей – восприятия, памяти, рассудка, разума. Воображение – это *функция преобразования телесных воздействий, идущих от ощущений, в бестелесную форму идей*³. Познание через посредство воображения – это познание в образах, нарисованных фантазией⁴ и *конкретизирующей деятельность разума*⁵. Б. Спиноза развивал рационалистическое учение Декарта о воображении как общей способности мышления создавать чувственные образы вещей. Однако у него мы находим существенное ограничение познавательных функций воображения. Опорой воображения являются слова и житейский опыт, который является неупорядоченным и порождает чувственные идеи, отражающие не столько природу самих вещей, сколько состояния тела человека, вызванные их воздействием. Этот уровень знаний Спиноза считает ненаучным и неистинным. Воображение *порождает связь неадекватных идей, порядок которых подвержен случайностям, поскольку в нем отражено возникновение образов через чувственное воздействие (случайное впечатление или ассоциация, или обобщение сходства)*⁶. Впрочем, отображая взаимодействие человека и телесной природы, образы воображения являются важным условием рефлексивного и разумного познания. В определении воображения эмпирики XVII в. были гораздо ближе рационалистам, чем в вопросе разумного познания. Положения Т. Гоббса созвучны декартовской характеристике воображения как общей способности

производить любые образы телесных вещей, которые Гоббс называл призраками или фантазмами. Как представительство материального (телесного) мира в душе, *воображение есть стихия мышления* и познания в целом, ибо, по Гоббсу, когда мы мыслим, умозаключаем, вычисляем, мы оперируем только образами воображения⁷.

Психологизация теории познания была осуществлена Д. Юмом. Воображение и память он рассматривал как два способа превращения впечатлений (*impressions*) в идеи, или копии впечатлений. Он обратил внимание на способность воображения к разъединению и произвольному соединению простых идей, подчеркивая не только *синтетическую*, но и его *аналитическую функцию*⁸. Воображение – это определенная структура сознания, порядок образов, вызванных деятельностью ума⁹. На основе ассоциативных связей идей воображение *соединяет* в душе *опыт прошлого и предвосхищаемое будущее*¹⁰.

Вслед за Юмом проблема познания была перенесена Кантом внутрь субъекта и выступила как проблема синтеза содержания чувственности и категориальной структуры рассудка. Функцию обеспечения этого единства Кант связал с продуктивной деятельностью воображения. Воображение есть *функция подведения чувственного содержания под категориальные схемы рассудка*. Воображение – это чувственное в мысленном, однако это представительство не является эмпирическим по происхождению. Продукт воображения – это *схема упорядочивания эмпирического многообразия восприятия деятельностью рассудка*. Схема – это не образ, а «единство в определении чувственности»¹¹ или способ представлять некоторое содержание, например, конкретную величину, в образе.

Однако агностицизм Канта вел к выводу о том, что схемы не являются знанием «вещей в себе». Воображение *творит предметы знания*, которое само по себе остается субъективным. Воображение – это *деятельность по производству схем построения идеальных образов*. Свободная синтетическая деятельность воображения – это источник структуры сознания и избирательного отражения. По мнению Ю.М. Бородая, образ предмета, содержащий в себе продукт воображения, есть *gestalt* психологов¹².

Гегель, стремясь преодолеть дуализм явления и вещи в себе, рассматривал воображение как один из всеобщих способов деятельности Абсолютного духа. Воображение соответствует сознанию на уровне представления, которому предшествует ступень произвольной деятельности припоминания. Воображение носит произвольный характер и относится к предмету созерцания, как выразился Гегель, *мысляще*, т.е. *выделяет в нем всеобщее, обобщает, затрагивая содержание*¹³. Благодаря воображению *возможна знаковая функция*, удерживающая представление и память, в опоре на которые, по Гегелю, развивается мышление¹⁴. В художественном творчестве воображение осуществляет *идеализацию чувственного*¹⁵. Творческое воображение – это форма духа, осуществляющая себя в чувственном материале.

В теории познания немецких идеалистов воображение достигло субъективных оснований познавательной деятельности, выступая носителем особых функций. Однако у Канта единство сознания оставалось замкнутым в

мире идеальных представлений, тогда как в системе Гегеля единство сознания обуславливалось единством предметной определенности вне сознания. Благодаря немецкой классической философии, *вопрос об отношении* между идеальной определенностью предмета в сознании и объективной определенностью предмета оказывается ключевым для теории познания.

2

История проблемы показывает, что подход к воображению как необходимому компоненту познавательной деятельности распадается на множество вариантов, особенности которых отражают общетеоретические позиции их авторов.

Так, например, подход к воображению ассоциативной психологии, в сравнении с немецким идеализмом XIX в., кажется отступлением в сферу сенсуализма и субъективизма. Однако, было бы неверно считать, что объяснение воображения ассоцианистами сводилось лишь к репродуктивной или комбинаторной деятельности. Так, согласно В. Вундту, воображение, как *высший апперцепционный процесс*, обеспечивает структурное единство сознания. Спецификой воображения является *осуществление функций анализа и синтеза*, поэтому в интеллектуальном плане аналитико-синтетическая деятельность воображения объединяет его с рациональным мышлением. Однако если воображение ориентировано на воспроизведение в сознании *чувственной целостности* предмета или события, то мышление строит предмет в его *логической целостности*¹⁶. В теории Т. Рибо творческие функции воображения возведены к единству всех проявлений личности – эмоционально-волевых, познавательных, деятельных. Теория воображения Т. Рибо – это вершина генетического подхода к психике, возможная на основе ассоцианизма. Работа воображения ближе к рациональной деятельности рассудка и функциям диссоциации, ассоциации, аналогии и метафоры. Подобно тому, как воля организует движение, сочетает и разъединяет действия, подчиняя их общей цели, так воображение овладевает образным содержанием сознания, позволяя *управлять представлениями*¹⁷.

Подход ассоциативной психологии показал, что вопрос о связи воображения с объективной определенностью предмета, позволяющей раскрыть его познавательные функции, остался нерешенным. Даже у Рибо деятельная сторона поведения оказалась редуцированной к моторно-физиологическому аспекту и рассматривалась им в аспекте производительной деятельности лишь косвенно, например, в связи с признанием роли труда в развитии произвольного внимания.

В стремлении устранить недостатки ассоциативной психологии рядом направлений была предпринята попытка обосновать автономность и самодостаточность когнитивных функций воображения относительно рационального мышления. Этим самым разрушалось единство познавательной деятельности, на месте которой постулировались разные способы постижения действительности.

В психоанализе З. Фрейда воображение предстает как состояние сознания, выросшее из неконтролируемого источника бессознательного, и его

руководящего «принципа удовольствия». Фантазия – это посредник между id и ego в этом направлении. Начало фантазирования как вида мыслительной деятельности Фрейд возводит к детской игре и мечтательности, для которой чужда забота о связи идей с реальными объектами¹⁸. Строго говоря, при таком понимании воображение, в принципе, вытесняется за пределы познания в аутистическую сферу «внутреннего мира» субъекта.

С точки зрения З. Фрейда, а также К.Г. Юнга, детские и аутистические фантазии есть лишь симптоматическое *проявление активности бессознательного*. Между тем, Юнг посчитал, что основоположник психоанализа недооценил когнитивную значимость воображения. Юнг попытался высвободить воображение из-под власти иррационального принципа удовольствия. Однако и у него воображение распалось на аффективную фантазию и глубинную активность сознания¹⁹. Творческая сторона психики работает на глубинном уровне архетипов, извлекая оттуда смыслы, имеющие всеобщее познавательное значение. Воображение оказалось процессом сознательного выражения архетипов, оставаясь в своей символической «логике» за гранью рационально-логических функций мышления.

З. Фрейд считал, что процессы, задействованные в творчестве, аналогичны процессам порождения сновидения, при этом и те, и другие протекают спонтанно. Он показал, что сновидение представляет собой сгущение, смещение и превращение мысли в зрительный образ²⁰. Сгущение – это концентрация смыслов, их ассоциирование. Благодаря этой операции объект помещается в новый контекст, что дает сопоставление качественно новых аспектов его выражения и понимания. Этот способ синтеза нашел применение в методиках стимуляции творчества при решении сложных задач методами мозгового штурма и синектики.

На основе связывания объективно не связанного возникают знаковые функции, в частности, речь. Ассоциативные механизмы позволяют одному и тому же слову слипаться в пары с разными предметами, благодаря чему скрепляются ассоциативные элементы опыта, например огонь и солнце, священный символ и табуированный предмет. Это ближайшая интегративная функция знака, в том числе и жеста. Через внутреннюю речь и репродукцию представления предметные единицы начинают вступать в сознании в различные отношения, в том числе фантастические. Таким способом выстраиваются целные комплексы объектов, связь которых между собой закреплена языковыми значениями. На этом принципе построен также механизм сновидения, описанный Фрейдом как смещение.

А. Кёстлер, изучавший механизмы творчества, полагал, что не всякая связь, устанавливаемая в сознании, реализует творческое воображение. В повседневной жизни процессы нашего мышления и воображения подчинены логике событий и обыденного опыта, общение управляется конвенциональными нормами, а речевая деятельность – правилами синтаксиса и грамматики. Привычный порядок ассоциаций – это мышление по заданным правилам в одном плане, который преодолевается *методом бисоциации*. «Акт бисоциации означает комбинирование двух различных рядов правил, существующих по отдельности в разных планах»²¹.

Бисоциация лежит в основе современных принципов юмора, составления каламбуров, комиксов и анекдотов. Бисоциация смещает тривиальную связь в новый неожиданный контекст (образцы такого смещения даны, например, в комиксах Х. Бидструпа). Бисоциация, по Кестлеру, вызывает *хаха-реакцию*, выражающую комический эффект²².

Однако бисоциация управляет не только комическим. Большое значение Кестлер придавал архаически довербальному плану психики, низким уровням восприятия ритма, созвучия, эвфонии и признавал невербальные истоки научного творчества, которое «начинается там, где заканчивается язык»²³. Выходит, что наиболее примитивные и древние формы ментальности обладают большей творческой силой и когнитивным потенциалом, чем дисциплинированное мышление.

Верно ли, однако, замыкать воображение между гранями знаковой условности, привычности и иррациональными глубинами «я»? Интуитивист А. Бергсон считал, что трансцендирующую функцию выполняет смех и отводил комическое в область чистого разума²⁴. Смех – это реакция жизни на чистый автоматизм и косность материального мира, неспособного к эластичности живого движения. Споткнувшийся человек вызывает смех, если его действия косны и произвольны. Человек, произвольно присевший на землю, смеха не вызывает. Однако разум у Бергсона остался противоположностью материальной природе. Более того, подлинная жизнь, ее движение и творящая потенция вынесены им за пределы материи. *Косность материи* можно познать научно и упорядочить в рассудочную форму. Творчество же – это стихия жизни, длительность, улавливаемая лишь интуицией.

Смех и творчество у Бергсона всецело отрицательны. Напротив, как показал М.М. Бахтин в своей работе о творчестве Рабле, смех выступает исключительно положительным творческим началом. Карнавал – это стихия смеха и равенства, он противоположен официальному празднику, подчеркивающему неравенство социальной иерархии²⁵. Смех обнажает противоречие жизни и находит ей комическое выражение. «Смех не дает серьезности застыть и оторваться от незавершимой целостности бытия. Он восстанавливает эту амбивалентную целостность»²⁶. В таком смехе рождаются образы, зашоренные рассудочными схемами здравого смысла и официальной дозволенности. Здесь воображение смеющегося прорывается сквозь *косность сознания* к подлинности материальной жизни и ее противоречиям.

Вступление элементов в новые отношения есть обнаружение тех свойств и отношений, которые были разомкнуты словом, привычкой, традицией, уставом, приказом, насилием. В работе воображения мы находим не выплеск психического содержания, вытесненного ранее в бессознательное, но прорыв сознания к новому содержанию, а именно к противоречию самой действительности. В смехе воображение движется от условности знака к отношениям внезнаковой действительности.

Связывание объективно несвязанного – одно из главных направлений работы воображения, благодаря которому мышление получает материал для познания новых отношений. Между тем, такое связывание характерно и для абстрактно-рассудочного мышления в форме материальной импликации, познавательный смысл которой был бы очевидно потерян без функций воображения.

В подходе иррационалистов познание распалось на две формы, регулируемые, в одном случае, творческими функциями воображения, а в другом – абстрактно-рассудочными, логическими механизмами. Стремление противопоставить воображение реалистическим или объективным установкам познания, лишь обострило вопрос о его когнитивных функциях. Показательна в этом отношении судьба гештальтпсихологии. Для основоположников этого направления характерно избегание вопроса о воображении. Соответствующий термин встречается крайне редко в их работах. Между тем, о проблеме воображения в гештальтпсихологии можно говорить в контексте функций инсайта и процессов визуализации. Воображение – это психическая деятельность по организации мысленной или перцептивной структуры. Воображение является *источником смысловых компонентов восприятия*, например, выделения фигуры на фоне в классическом примере вазы Рубина. В контексте исследований М. Вертгеймером и К. Дункером *познавательной роли инсайта* воображение можно истолковать как механизм, неотделимый от процессов мышления. Перспективность этого подхода ясно видна на примере работ современного представителя гештальтпсихологии Р. Арнхейма, изучавшего визуальное творчество и специфику «визуального мышления».

Третий бессознательный механизм творчества, наряду со сгущением и смещением, З. Фрейд описывал как *превращение мыслей в зрительные образы*. Содержание сновидения существует исходно в необразной модальности. Образ – это итоговая форма сновидения и продукт воображения. Здесь включается работа, направленная на *перевод информации из одного кода в другой*. Сновидение, по Фрейду, работает именно в этом направлении, подбирая образы, способные передать исходное сообщение. Поскольку во сне содержание транслируется субъектом самому себе, то механизм этой работы отчасти похож на внутреннюю речь и ее кодовые переходы. Сон для воображения в какой-то степени аналогичен функциям внутренней речи для мышления. «Сну необходим толкователь – будет ли это современный психолог или языческий жрец. У сна есть еще одна особенность – он индивидуален, проникнуть в чужой сон нельзя. Следовательно, это принципиальный “язык для одного человека”»²⁷. Одним из выразительных способов передачи мысленного содержания с помощью образов является *метафора*.

Согласно Р. Арнхейму, мышление необходимо задействует образные функции, что доказывается, например, ролью иллюстраций в изложении научных данных или топографических моделей типа кругов Эйлера в силлогистическом рассуждении. Наглядность востребована, ибо структура, требуемая для мысленного представления объекта, носит образный характер²⁸. Воображение выполняет *функцию перевода* материала мышления из абстрактно-

понятийного и знакового кода в образный, и в этом заключается подлинная целостность продуктивного мышления.

Традиционные подходы к воображению шли от образа к объяснению его творческой природы и условий возможности творчества. Однако верно ли это направление? Концепция двойного кодирования и обработки информации (А. Пайвио, Р. Сперри и др.) ведет к допущению, что главная функция воображения – это *перекодирование информации* из образной в вербальную форму и наоборот, а также установление соответствия единиц в обеих системах. Следовательно, вопрос о функциях воображения предполагает изучение развития систем переработки информации и выделения в этом процессе функций воображения.

Между тем, в когнитивной науке внимание к этой проблеме уделено не так много. Согласно У. Найссеру, образы воображения производны от перцептивной активности, и выступают в роли средств предвосхищения информации в живом поведении организма²⁹. Воображение обеспечивает, своего рода, примерку когнитивных схем, которые интегрированы сознанием, к действительности, перманентно раскрывающейся восприятию в процессе жизни. Предвосхищение – это универсальная функция воображения, возможная благодаря переводению когнитивной информации на язык образов и движений.

4

Мы описали две точки зрения на объяснения когнитивных функций воображения, выстроенные на принципе автономии познавательных процессов. Иррационализм видит в воображении самодостаточный источник познания и творчества, тогда как когнитивизм, по сути, восстанавливает кантовскую модель воображения как посредника между двумя стволами познания: чувственностью и вербально-логическим мышлением.

Немецкая классическая философия сформулировала принцип системного подхода к явлениям. В психологии эта методология на основе материализма и историзма была реализована, прежде всего, Л.С. Выготским. Воображение выступает в его теории в единстве с другими процессами и претерпевает изменения в ходе усложнения интеллектуальных функций. И мышление, и воображение являются психологическими механизмами познания человеком действительности, развиваясь из единого источника – предметной деятельности и речевого общения.

Как показал Выготский, факты биологии, зоопсихологии и детской психологии опровергают теорию аутистических функций воображения. Первичное сознание связано с реальностью и реальными потребностями. Действительное развитие воображения определяется не отрывом от реальности, а отношением к развитию речи и сферам деятельности ребенка.

Монизм Выготского – это утверждение целостности сознания в его «реалистических» и «фантастических» формах. Формы воображения (мечтательность, научное, конструкторское, художественное воображение) возникают не из метафизически противопоставленных типов мышления, а из связи мышления с другими процессами³⁰. В развитии мышление и воображение совпадают и как самостоятельные процессы не существуют вовсе³¹.

Согласно Л.С. Выготскому, основная функция воображения – создание новых образов с целью «пересоздания действительности»³². Эта деятельность предполагает различение субъектом образа «реального» (данного в памяти, мысли, восприятии) и образа «фантазии». Такого различения не хватало методологии эмпириков и рационалистов, поскольку и те, и другие исходили из противопоставления чувственного и разумного как двух способов представления реальности. Поэтому воображение мыслилось ими как противоречивый посредник, имеющий двойственную природу.

В единой теории психических процессов Л.М. Веккер рассматривал воображение как сквозной психический процесс, выполняющий *антиципирующие функции* на всех уровнях сознания. Воображение проявляет себя в различных формах сенсорно-перцептивной экстраполяции, антиципации и вероятностного прогнозирования³³. Выделяя в этом контексте специфику творческого воображения, Веккер определял его продукты как образы будущих объектов или фантастические образы, которые строятся средствами умственных действий. Творческое воображение включается в мыслительный процесс, «представляя один из языков мышления – язык предметных пространственно-временных гештальтов»³⁴. Однако у Веккера выходит, что внутри целостного психического процесса специфицируется не воображение и его функции, а антиципирующая деятельность психики, реализованная во множестве видов воображения.

А.В. Брушлинский, анализируя методологию определения воображения, пришел к выводу, что существующие подходы к воображению не специфицируют его сущность³⁵. Сам Брушлинский идет вслед за Л.С. Рубинштейном в признании воображения в качестве вида чувственного познания. Однако, в своем анализе А.В. Брушлинский отчасти изменяет проводимому им принципу недизъюнктивности: воображение относится либо к чувственному, либо к мысленному познанию. Но, как показано самим Брушлинским, мышление обретает свою специфику лишь в связи с воображением, также как и воображение специфицируется в системе с рациональными функциями. Медиаторная функция воображения должна быть переосмыслена в контексте принципа непрерывного и целостного процесса психического отражения.

А.В. Брушлинский верно формулирует положение, согласно которому проблема «старого» и «нового» (репродуктивного и продуктивного) касается процесса познания в целом. Задача исследования самого познания – понять переход от старого к новому³⁶. Следовательно, и проблема спецификации воображения предстает в ясном виде: какова его роль в обеспечении этого перехода?

5

Отдавая познавательные функции воображения рациональности, мы утверждаем его неразрывную связь с мышлением. Мышление – это, прежде всего, умение оперировать объектом в идеальной форме понятия. В этом смысле воображение как преобразование идеального объекта есть, по сути, стихия мышления. Вместе с тем, очевидно, что функции воображения не сводятся к

логико-понятийному преобразованию. Вне этой формы остаются виды художественного творчества: живопись, литература, музыка, хореография. В каждом из них реализованы особые формы воображения, востребован специфический язык цвета, пластики, мелодии или метафоры. Язык как средство отвлеченного представления здесь выступает в образно-символической функции.

Мышление – это рефлексивный уровень познания. Творчество, выходящее за грань чистой рефлексии, демонстрирует свою специфику протекания познания. Яркие примеры даны в древнеегипетских пирамидах или восточных и североамериканских орнаментах, в которых соблюдены математические закономерности, притом, что они не были выделены творцами в теоретической форме знания. Творческий продукт дан творцу как целое. Существенное и случайное содержание в этом процессе неразделимо и только впоследствии может быть осознано. Поставим вопрос: если механизмы творческого воображения не являются полностью рефлексивными, то в какой мере можно говорить о сознательном характере творчества и творческого мышления?

К.Г. Юнг поставил своей теорией коллективного бессознательного важную проблему существования образного уровня психики, автономного от непосредственного опыта индивида. Тем самым вопрос об отношении образного и рационального уровней сознания усложнился. Образный уровень несводим к непосредственному опыту индивида и не зависит от индивидуальной памяти.

Вместе с тем, было бы непоследовательно отождествлять воображение только к глубинной символической деятельностью. Научная деятельность, по свидетельствам выдающихся ученых разных областей, тесно связана с вполне рациональными функциями воображения. В науке воображение выполняет специфическую и необходимую функцию – *преобразует образное содержание проблемы* и этим содействует ее разрешению. При этом немалую роль играет *эстетический компонент воображения*. Физик-теоретик Р. Пенроуз однажды выразил уверенность в том, что внезапное озарение связано с его эстетическими свойствами. «Красивая идея имеет гораздо больше шансов быть правильной, чем идея нескладная»³⁷. Эстетика образов не носит исключительно иррациональных свойств. Гештальт включает в себе больше закономерности (завершенность, прегнантность, сходство), нежели стихийности. Красота формы – явление вполне рациональное, а иррациональными могут быть способы ее переживания.

Психический образ – это результат отображения действительности в сознании различными способами так, что отраженная действительность представлена в завершенном виде, т.е. охватываемом сознанием в целостности. В таком качестве образ может сильно отличаться от непосредственно запечатлеваемого облика вещи. Генезис образного отражения восходит к пространственной активности организма и у человека развивается под действием сложных видов деятельности и культурной среды. Объяснение универсального и всеобщего характера воображения следует искать именно в условиях деятельности, т.к. в них заключен источник связей, определяющих функции воображения в сознании.

Э.В. Ильенков рассматривал воображение как продукт эстетической культуры, т.е. исторически развившуюся форму чувственности. Она есть одна из

«универсальных способностей, отличающих человека от животного»³⁸. Как диалектик, Ильенков оценивал принцип культурного опосредствования содержательно – воображение есть результат материального и духовного освоения действительности, конкретного уровня развития человека и общества. Поэтому воображение выступает не только в своих психологических формах, но и культурно-исторических, в частности, распадающихся и деградирующих (например, в образах массовой культуры и авангардного искусства). «“Фантазия” (строже – “продуктивное воображение”) есть универсальная человеческая способность, обеспечивающая человеческую активность восприятия окружающего мира. Не обладая ею, человек не может ни жить, ни действовать, ни мыслить по-человечески ни в науке, ни в политике, ни в сфере нравственно-личностных отношений с другими людьми»³⁹. Воображение – это не просто чувственная форма отражения, но форма, возникающая на основе именно человеческой способности к восприятию.

Системный принцип позволяет определить воображение, поставив его в связь с целями и условиями деятельности как всеобщего способа отношения человека к природе и к себе самому (к себе как предмету своей деятельности). Движущим звеном в этом отношении выступает противоречие между условиями и целями, определяемыми человеком в контексте предметно-практических задач. Вынесение этих противоречий на уровень теоретического мышления предполагает, одновременно, спецификацию воображения в составе познавательной деятельности.

Результатами экспериментов В.Т. Кудрявцева показано, что воображение никогда не задано в каком-то специфицированном виде в субъекте, и как высшая способность является продуктом развития. Его подлинная функция – *творческое разрешение противоречия* средством образного конструирования содержания. Развиться эта функция может лишь в контексте задачи (содержания) и мыслительной деятельности (познавательного отношения к предмету)⁴⁰. Воображение – это не отображение (штамп) и не произвол. Переход от старого к новому при формировании сознательного отражения действительности осуществляется как разрешение противоречия самого содержания. Предмет должен остаться собой, но обрести новые функции. Воображение открывает в предмете новые возможности и дает субъекту оригинальный угол рассмотрения действительности.

Воображение, как отмечал Гегель, затрагивает содержание. Реалистичный художественный образ должен содержать в себе это преобразование, оставаясь при этом отражением реальности, приближением к ней, преодолением случайного в чувственной непосредственности. Сказка выражает в вымышленной форме именно реальное содержание, реальные отношения людей, действительные свойства объективного мира. Исключительно творческое качество фантастики как жанра – изображение нереального именно как реального в принципе, как возможную действительность.

Основная задача, которую выполняет воображение в процессе познания, заключается, по определению В.Т. Кудрявцева, в противостоянии энтропии мышления и его продуктов (понятийной формы знания). Воображение собирает

знание в целом, определяемое его содержательной необходимостью, тогда как дискретный характер вербально-логической мысли имеет тенденцию «растекаться по древу». Соответственно, регулятивные функции воображения в познании связаны не только с представлением знания в образном виде, но с концентрацией мысли в конкретном содержании.

6

А.В. Брушлинский правильно подчеркивал, что проблема новизны как критерия спецификации воображения поставлена неточно. Открытие и отыскание нового – это характеристика познавательной деятельности вообще, причем как индивидуального, так и родового субъекта, причем при примате второго над первым. Системный и генетический подход к сознанию позволяет определить воображение как *творческий поиск* нового способа отражения (образа, представления или восприятия), получающий развитие в синтезе с мышлением. На чисто чувственном, животном, уровне, на котором нет рационального познания, воображение дано в зачаточной форме сенсорной антиципации. В патологии воображение выделяется в своих искаженных, гипертрофированных формах.

Исток воображения как специфически познавательной функции следует искать в неразвитой человеческой форме сознания – в стихийном синкретичном сознании. Историческое понимание воображения требует отталкиваться не от того, как функционирует воображение у современного взрослого индивида, а от того, как *закономерно (т.е. всеобщим способом) воображение развивается в полноценную функцию у индивидов в исторически наиболее зрелом обществе*. Всеобщая форма онтогенеза в конкретно-исторических условиях есть главный методологический ориентир. Впервые в психологии он развит Л.С. Выготским, который обосновал генетический подход к психике в системе материалистического понимания истории. Развитие человеческих способностей от низших к высшим идет социально-исторически, однако в онтогенезе их развитие регулируется движением от высшего к низшему, где высшее, как достигнутый уровень культурного развития, преобразует натуральные функции индивида.

Ошибочно привязывать творчество к деятельности воображения. Новое создается не только силами воображения, но целостной деятельностью познания. Воображение оформляет его образное содержание. В этом случае нет проблемы объяснения различий между репродуктивностью и продуктивностью, ибо воображение дает представление, которое наполняется содержанием то ли из памяти, то ли из мышления, то ли по логическим схемам, то ли по ассоциативным связям. Степень новизны здесь определяется условиями задачи, заключенными в ее содержании, и целями деятельности.

Воображение – это источник идеального синтеза, благодаря которому возникают образные данные для анализа. Воображение создает отношения, которые не даны непосредственно, но раскрывают объект в новых связях и возможностях. Благодаря этому воображение обеспечивает:

1. наглядное отражение реальности в ее новом возможном содержании;

2. наглядный идеальный способ действия в новых возможностях;

3. возможные способы понимания реальности в ее новом содержании на основе наглядного представления способов взаимодействия с ней.

Познание предполагает построение предмета в своем сознании. Именно воображение обеспечивает единство предмета в сознании, регулируя логическое движение мысли от абстрактного к конкретному.

Литература

1. Аристотель. Сочинения в 4-х тт. Т.1. М., 1976. С. 430.
2. Плотин. Первая эннеада. СПб., 2004. С. 291.
3. Декарт Р. Сочинения в 2-х тт. Т.1. М., 1989. С. 115.
4. Там же. С. 133.
5. Там же. С. 137.
6. Спиноза Б. Избранные произведения в 2-х тт. Т.1. М., 1957. С. 423-424, 437-439, 441-442.
7. Гоббс Т. Сочинения в 2-х тт. Т.1. М., 1989. С. 139.
8. Юм Д. Сочинения в 2-х тт. Т.1. М., 1996. С. 70.
9. Там же. С. 153-154.
10. Юм Д. Сочинения в 2-х тт. Т.2. М., 1996. С. 175-176.
11. Кант И. Критика чистого разума. М., 1994. С. 142.
12. Бородай Ю.М. Эротика – смерть – табу. М., 1996. С. 249.
13. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Т.3. М., 1977. С. 281.
14. Там же. С. 281-282.
15. Гегель Г. Лекции по эстетике. Кн. 1. // Соч. в 14 тт. Т. XII. М., 1938. С. 41.
16. Вундт В. Очерк психологии. СПб., 1896. С. 175-179.
17. Рибо Т. Творческое воображение. СПб., 1901. С. 8.
18. Freud S. Formulation on the two Principles of Mental Functioning // Complete Psychological Works of Sigmund Freud. W.W. Norton & Company Incorporated, 1976.
19. Jung C.G. Analytical psychology: its theory and practice: the Tavistock lectures. Pantheon Books, 1968. P. 190-192.
20. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М., 1991. С. 107-114.
21. Koestler A. The Three Domains of Creativity. In Challenges of humanistic psychology. By James F.T. Bugental (Ed.). McGraw-Hill, 1967. P. 32.
22. Ibid. P. 33.
23. Ibid. P. 38.
24. Бергсон А. Смех // Бергсон А. Творческая эволюция. Материя и память. Минск, 1999.
25. Бахтин М. Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса. М., 1965. С. 15.
26. Там же. С. 137.
27. Лотман Ю.М. Семиосфера СПб., 2001. С. 126.
28. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М., 1994. С. 155-162.
29. Найссер У. Познание и реальность. М., 1981. С. 144.
30. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт. Т.2. М., 1982. С. 451.
31. Там же. С. 453.
32. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 тт. Т.4. М., 1984. С. 203.
33. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М., 2000. С. 573.
34. Там же. С. 575.
35. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. Москва – Воронеж, 1996. С. 385
36. Там же. С. 372.
37. Penrose R. The Emperor's New Mind: Concerning Computers, Minds, and the Laws of Physics. Oxford University Press, 1999. P. 544.

- ³⁸. Ильенков Э.В. Об эстетической природе фантазии // «Панорама». Ежегодник. Москва, 1967. С. 25.
- ³⁹. Там же. С. 42.
- ⁴⁰. Кудрявцев В.Т. Природа и генез воображения. (Опыт логико-психологического анализа проблемы в духе идей Э.В. Ильенкова) // Э.В. Ильенков: личность и творчество.

СОВРЕМЕННЫЕ КОГНИТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПОЗНАНИЯ И ВОСПРИЯТИЯ ВРЕМЕНИ В ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Мелёхин А.И.

Московский городской психолого-педагогический университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке Московского городского психолого-педагогического университета в рамках Конкурса стипендии имени Д.Б. Эльконина.

В течение многих десятилетий психологи изучают способность человека оценивать и контролировать время в различных ситуациях (J.R. Anderson, R.A. Block, S.W. Brown, L. Cassini, S. Droit-Volet, T. Gautier, N.A. Taatgen, C. Fortin, Hedderik van Rijn, A.C. Rattat, F. Macar, J. Massé, M. S. Matell, W. H., Meck, J. Wearden, D. Zakay и др.).

Способность оценивать длинные и короткие временные интервалы играет важную роль в повседневной жизни и деятельности человека. Это связано с тем, что прежде всего способность ориентироваться во времени и пространстве играет ключевую роль в формировании целостной картины мира и осознании человека своего места в нем.

Восприятие времени обобщает и организует в сознании человека весь его субъективный опыт. Умение следить за ходом времени в процессе деятельности, реагировать на тот или иной сигнал с определенной скоростью и через заданные временные интервалы, ускорять или замедлять темп и ритм своей деятельности, рационально использовать время, зависит успешность жизни и деятельности человека (С.Н. Беляева - Экземплярская, 1962). Длительность оценки коротких временных интервалов играет важную роль в ситуациях, во-первых, в которых человек совершает то или иное действие и ожидает ответа при совершенном действии и во-вторых, в многозадачной деятельности, требующей от человека переключения между задачами.

Способность целесообразно оценивать временной интервал является показателем развития произвольности, воли, контроля и регуляции деятельности [1, с.62-69]. К примеру, школьник, пересекающий улицу, должен оценить скорость приближающегося автомобиля; оценить, сколько времени потребуется для того, чтобы автомобиль приблизился к нему и сравнить эту продолжительность с оценкой того, сколько времени нужно, чтобы перейти через улицу (D. Zakay, 2001). Когда мать говорит своему ребёнку дошкольного возраста: «давай побыстрее одевайся, потому что мы уезжаем через пять минут», ребёнок начинает испытывать некоторое замешательство, выражающееся в следующих особенностях поведения: какова длительность пяти минут и что мне можно было

бы сделать за это количество времени. Успею ли я после одевания взять с собой несколько любимых игрушек и еще немного поиграть на компьютере в любимую игру. От школьника требуется более точное осмысление временной продолжительности для каждого вида деятельности [4].

Интерес к исследованию особенностей познания и восприятия времени также связан с успешным применением к анализу восприятия коротких и длинных временных интервалов скалярной теории восприятия времени (англ. pacemaker-accumulator internal clock model) и модели клапана внимания (англ. attentional gate models). Эти теории также используются для анализа оценки, отмеривания и воспроизведения различных временных интервалов у детей и взрослых (S. Droit-Volet, A. Clement, M. Fayol, J. Wearden и др.).

За последние несколько лет в западной литературе можно встретить понятие "познание времени" (англ. temporal cognition), которое является более широким понятием по отношению "восприятие времени" (perception of time). **Познание времени** – это обобщающее понятие, описывающее систему психических функций, которая позволяет оперировать временными представлениями, оценивать короткие и длительные временные интервалы, т.е. обеспечивает восприятие времени (M. Maniadakis, P. Trahanias, 2011). Однако "когниция" – не орнаментальный иноязычный вариант термина "познание", а скорее процедуры получения и использования "предзнаний" (в том числе и обыденного "со-знания") – разновидности мыслительных операций, обслуживающих и сопровождающих восприятие (в частности, обработку) и продуцирование, как знаний, так и языковых выражений для этих знаний (В.З. Демьянков, 2005). Сам процесс познания времени ребенком называется *категоризацией* (англ. process of categorization). *Категоризация* - это процесс образования и выделения категорий, членения внешнего и внутреннего мира человека сообразно сущностным характеристикам его функционирования и бытия (Е.С. Кубрикова, 1997).

В общей психологии восприятие времени рассматривают как феномен, имеющий **когнитивно - биологическую природу** [1, с.11]. Существует ряд когнитивных теорий восприятия времени: R. Ornstein, R.A.Block, E.A.Thomas, W.B.Weaver, R.E.Nicks и др. Некоторые теоретические модели восприятия времени основаны на концепции внутренних часов «эндогенных часов» или "биологических часов", в то время как другие не учитывают этот конструкт.

Принято выделять ретроспективную и перспективную парадигму методов исследования восприятия времени (L.G. Allman, G.A. Carroll, D. Zakay и др.). Эти парадигмы позволяют учитывать и подробно описывать применяемый метод и методики исследования восприятия времени [4], [5]. Исследования ретроспективного контроля времени проводились исследователями традиционными «когнитивистскими взглядами», которые считали, что субъективное время опосредовано когнитивными механизмами. Согласно *скалярной теории восприятия времени*, обработка темпоральной информация вовлекает не только внутреннюю систему часов (т.е. биологические часы), но также и память, и процессы принятия решений. Она предполагает наличие эндогенного, мозгового «регуляторная скорости» - «pacemaker» (см. рис.1),

излучающего регулярные импульсы, и «аккумулятора», который регистрирует количество произведенных импульсов за некий период.

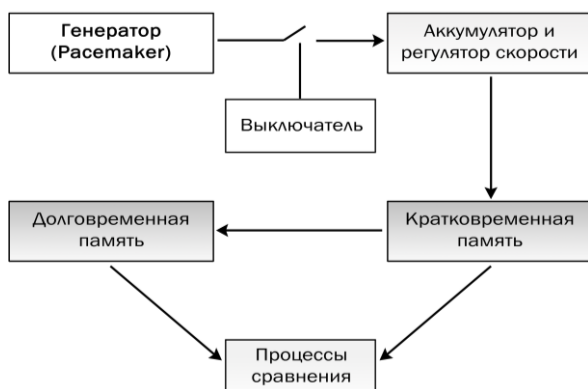


Рис. 1. Скалярная теория восприятия времени

При этом появление привлекающего внимание стимула соединяет «аккумулятор» и «регулятор скорости» в единую цель. «Аккумулятор» регистрирует количество генерированных импульсов до того момента, пока не прекратится действие стимула, что прерывает соединение. Результаты работы аккумулятора либо сразу приводят к формированию суждения о длительности действия стимула, либо сохраняются в долговременной памяти для последующего сравнения с продолжительностью других стимулов. Скорость работы «генератора» в целом постоянна и определяется конституционально-генетическими особенностями, однако может быть изменена, например, индивидуальной значимостью стимула, нарушением работы «генератора» в результате органического повреждения, действием психоактивных веществ или признаками психического расстройства.

Главная особенность этой теории, является содержащееся в ней касание на то, что источники изменчивости во временных оценках, не относящиеся к уровню внутренних часов, оказывают влияние на проявление временной деятельности. Генератор встроен в более крупную систему обработки информации, и поэтому подвержено ошибкам, которые могут быть вызваны не только процессами во внутренних часах, описанных выше, но и памяти, а также процессом принятия решения (процессом сравнения). Накопление импульса генератора находится под контролем переключающего механизма, функционирование которого зависит от объема внимания, направленного на обработку временного промежутка [5]. В дальнейшем скалярная теория восприятия времени была дополнена J.A. Ellis. Дополнительный элемент, который вводится в модель скалярного определения времени, чтобы создать «модель клапана внимания», является собственно *клапан внимания*[3]. Он добавлен, чтобы объяснить распределения ресурсов внимания человека на перспективном определении времени. Модель «клапана внимания», функционирует следующим образом (см. рис. 2).

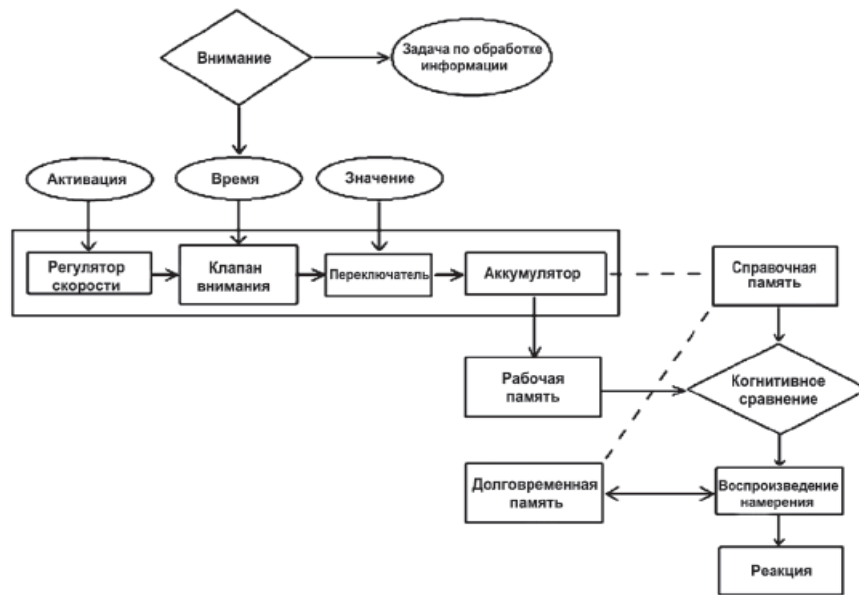


Рис. 2. Модель клапана внимания

1. Регулятор скорости издаёт сигналы с достаточной скоростью, которая незначительно меняется только в результате изменения уровня возбуждения.

2. Поток сигналов проходит через «клапан внимания», который управляется исполнительными функциями, определяющими стратегию распределения ресурсов внимания человека. Чем больше ресурсов направлено на определение времени, тем больше открыт клапан, позволяя, таким образом, большему количеству сигналов за единицу времени проходить через аккумулятор сигналов и поступать в него.

3. Значение, которое придаётся ситуации, влияет на переключатель. Когда он показывает начало заданного интервала времени, который должен быть определён, переключатель открывается, запуская поток сигналов от регулятора, а скорости к аккумулятору. Когда значение ситуации подразумевает конец заданного интервала времени, переключатель снова закрывается, таким образом, препятствуя дальнейшему потоку сигналов.

4. Аккумулятор сохраняет определённое количество сигналов, которые производят через клапан от начала заданного интервала времени.

Когда заданный интервал времени заканчивается, переключатель закрывается, и количество сигналов в аккумуляторе является отражением продолжительности заданного временного интервала. Отражение заданного временного интервала может быть закодировано в справочной памяти из долговременной памяти, как, например, когда кому-нибудь нужно определить интервал, состоящий из секунд или минут. В такой ситуации он может извлечь из долговременной памяти соответствующее представление и сохранить его в справочной памяти.

5. Когда заданный интервал времени должен быть определён и воспроизведён, происходят такие же процессы, но в этом случае количество сигналов, которые поступают в аккумулятор, сравнивается на постоянной основе с представлением, сохранёнными в справочной памяти. Это когнитивное сравнение,

продолжается до тех пор, пока не будет принято решение о том, что достигнуто близкое соответствие, на котором процесс останавливается. Затем человек извлекает представление о намеченной реакции, которая была предварительно закодирована в долговременной памяти, и реагирует соответствующим образом.

Модель «клапана внимания» должна рассматриваться как гипотетическая модель, которая нуждается в дальнейшей проверке на достоверности, в основном – исследованиями головного мозга.

Обе модели были расширены J.R. Anderson, во-первых, с целью изучения одновременных задач по оценке временных интервалов. Во-вторых, с целью изучения влияния обучения восприятия временных интервалов [2].

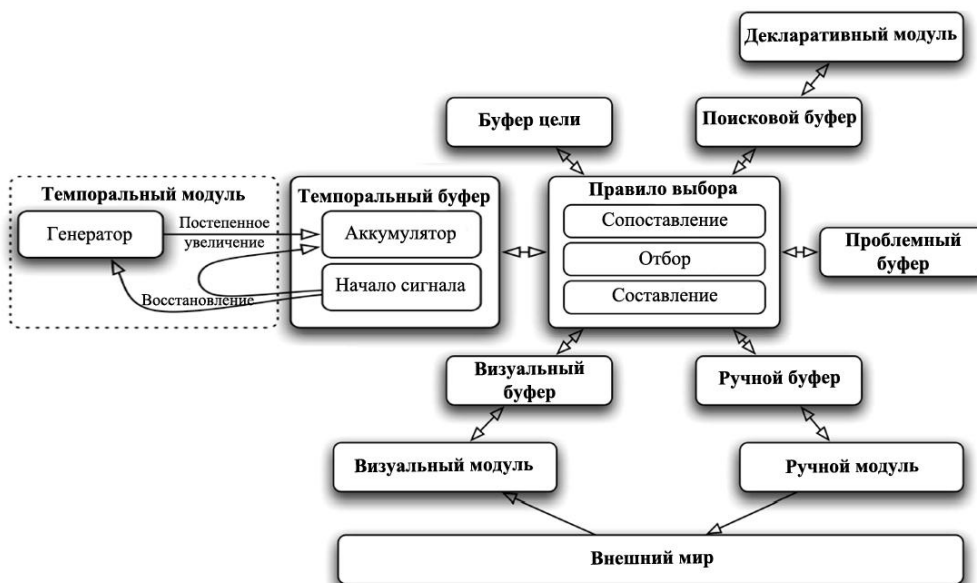


Рис. 3. Модель восприятия времени (J.R. Anderson)

В центре данной схемы (см. рис. 3) декларативная память (производственная система). У этой системы есть доступ ко всем другим модулям через буферы, каждый из которых содержит тот или иной вид информации. Например, временной буфер (или буфер цели) содержит текущее значение аккумулятора, визуальный буфер участвует в сохранении визуального стимула, а поисковый буфер связан с декларативной памятью. В данной модели ресурсом для оценки временных интервалов является декларативная память. Подробнее см. [2].

Данные модели показывают, что процесс восприятия времени является сложным и системным процессом, в основе которого лежат нейробиологические параметры. Для протекания восприятия времени необходимо включение таких психических процессов, как память, мышление, воображение, на основании которых происходит интеграция конкретных форм восприятия и оценок времени, временных суждений, относящихся к прошлому, настоящему, будущему, и наконец, формирование осознанного отношения ко времени в целом. Этот уровень отражения осуществляется благодаря *социальному опыту и речи* [1, 51-57].

1. Grondin S. Psychology of time – N.Y. 2011.
2. Taatgen N.A., Hedderik van Rijn An Integrated Theory of Prospective Time Interval Estimation: The Role of Cognition, Attention, and Learning // Psychological Review 2007, Vol. 114, № 3.
3. Fortin C., Bedard M. C., Champagne, J. Timing during interruptions in timing // Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, № 31, 2005.
4. Zakay D., Block R. A. Temporal cognition // Current Directions in Psychological Science, № 6, 1997.
5. Zakay D. Gating or switching? Gating is a better model of prospective timing // Behavioural Processes, № 50, 2000.

ОСОБЕННОСТИ СМЕЩЕНИЯ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ (ПОЛЕЗАВИСИМОСТИ–ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТИ) ПОД ВОЗДЕЙСТВИЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СТРЕССА

Осокина К.А.

Смоленский государственный университет

В последние десятилетия в психологической науке усилился интерес к проблеме изучения человека, находящегося в стрессовой ситуации. В течение дня человек проходит множество стрессовых ситуаций. Каждый по-разному реагирует на стресс. То, что является сильнейшим стрессом для одного человека, будет не воспринято другим, один человек тяжело переносит и адаптируется к стрессовой ситуации, другой легко. Разработка проблемы стресса и стрессоустойчивости с позиций современной науки нашла свое отражение в работах, посвященных биохимическим (Виру А.А., 1981; Панин Л.Е., 1983; Робу А.И., 1989), физиологическим (Меерсон Ф.З., 1981, 1988; Федотов В.М., 1991), клиническим (Горизонтов П.Д., 1976; Короленко Ц.П., 1978), психофизиологическим и психологическим (Китаев-Смык Л.А., 1983; Космолинский Ф.П., 1976) аспектам их проявлений.

Большинство зарубежных авторов также рассматривают актуальность данной проблемы, имеющей огромное социальное и общественное значение с позиций теорий и методов различных научных дисциплин (Krohne H.W., 1982; Van Loon G. et al., 1985). Копинг-механизмы проявляются в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфере человека в виде разнообразных копинг-стратегий: противостоящего совладания, дистанцирования, самоконтроля, поиска социальной поддержки, принятия ответственности, избегания, планового решения проблемы, позитивной переоценки (Р. Лазарус, С. Фолкман). Также это копинг-стратегии решения проблемы, поиска социальной поддержки, избегания проблемы (Д. Амирхан).

Исследования, в которых бы изучались влияние психологического стресса на смещение когнитивного стиля в частности (полезависимость–полenezависимость), нами не были обнаружены. В связи с этим нам было интересно рассмотреть проблему стресса и стрессоустойчивости с позиции стилевого подхода в частности одного из когнитивных стилей (полезависимость – полenezависимость). Недостаточная ясность проблемы смещение когнитивного стиля (полезависимость–полenezависимость) в стрессовой ситуации обуславливает актуальность исследования стилевых особенностей и стрессоустойчивость личности и их влияние на поведение в стрессовой ситуации.

Решение вопроса о том, как в зависимости от уровня стрессоустойчивости и тревожности будет меняться когнитивный стиль под воздействием психологического стресса, позволит расширить и углубить наши представления о влиянии стресса на стилевые особенности личности.

Как уже известно, в стилевом исследовании обнаруживают себя не два, а четыре полюса. Иными словами, стилевое измерение полезависимость - полнезависимость маскирует четыре субгруппы испытуемых, существенно различающихся по своим психическим возможностям, т.е. фиксированные ПЗ (или ригидные ПНЗ), мобильные ПЗ (или латентные ПНЗ), фиксированные ПНЗ, мобильные ПНЗ (гибкие ПНЗ). Таким образом, когнитивный стиль - это не биполярное, а квадрополярное образование. (Холодная М.А.).

Исходя из этого можно сказать, что показатели когнитивного стиля у одного и того же испытуемого могут меняться под влиянием ситуации, обучения, инструкции и т.д. Перед нами стал вопрос, как воздействие психологического стресса будет влиять на особенности рассматриваемого нами когнитивного стиля.

Когнитивный стиль (полезависимость-полнезависимость), определяется как индивидуально-своеобразные способы переработки информации об окружающем, в виде индивидуальных различий в восприятии, анализе, структурировании, категоризации, оценивании происходящего, также оказывают влияние на поведение личности меняющегося под воздействием стрессового фактора.

Данный когнитивный стиль, характеризует индивидуальные различия людей в поведении и принятии решений. Полнезависимость характеризуется хорошей способностью выделять фигуру из фона, достаточно высокой дифференциацией одного объекта от другого, Я от не-Я, аналитичностью мышления. Полезависимость характеризуется неспособностью выделять фигуру из фона. Полезависимые испытуемые, в большей степени, склонны изменять свои установки и мнения в соответствии с точками зрения других людей.

Нами была выдвинута гипотеза о возможном смещении когнитивного стиля (полезависимость-полнезависимость) в стрессовой ситуации, по сути, об изменении особенностей поведения человека находящегося под воздействием психологического стресса.

Объект исследования — особенности стрессоустойчивости и тревожности в контексте когнитивного стиля (полезависимость-полнезависимость)

Предмет исследования — связь стрессоустойчивости и тревожности с особенностями когнитивного стиля (полезависимость-полнезависимость)

Цель исследования – выявить специфику смещения когнитивного стиля у лиц с разными показателями стрессоустойчивости и тревожности.

Для диагностики когнитивного стиля (полезависимость-полнезависимость): методика «Включённые фигуры» Н. Witkin (2части). Для диагностики уровня личностной и ситуативной тревожности: тест Спилбергер – Ханин. Для диагностики уровня стрессоустойчивости: тест Коухе – Виллиансон. В исследовании принимали участие 80 испытуемых-студентов мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 35 лет. Исследование проводилось на базе Смоленского государственного университета, Смоленского гуманитарного университета в период с 25.09.12 по 20 12.12г.

Исследование представляет собой двойное тестирование по данным методикам и осуществлялось в два этапа

Первым этапом испытуемым предлагалось выполнить предложенные методики в ситуации воздействия психологического стресса. Данная ситуация у студентов создавалась в период контрольной недели путем введения перед нашей диагностикой дополнительного теста. Дополнительный тест мы составили самостоятельно, он включал в себя 100 вопросов по общей психологии, на каждый вопрос предлагалось четыре варианта ответов и на его выполнение отводилось ограниченное количество времени (в течении 10 минут). Испытуемым мы преподнесли его как “контрольный, министерский тест“, баллы за который повлияют на их оценку за экзамен в период сессии.

Вторым этапом, этим же испытуемым, предлагалось выполнить диагностические методики, но в обычных для них условиях.

Математическая обработка полученных данных проводилась с помощью статистических методов (с использованием статистического пакета STATISTICA7.0). Применялись описательные статистики, анализ корреляционных связей с использованием рангового коэффициента корреляции Спирмена, линейный регрессионный анализ.

Было выявлено что полнезависимые (ПНЗ) испытуемые с низким уровнем стрессоустойчивости и высокой тревожностью под воздействием психологического стресса становятся полезависимыми ($p < 0,05$) (Рис.1). У ПНЗ обследованных с высоким уровне стрессоустойчивости и низкой тревожностью под воздействием стресса показатель когнитивного стиля остается неизменным. В свою очередь, полезависимые (ПЗ) испытуемые, с высоким уровнем стрессоустойчивости и низкой тревожностью показатель когнитивного стиль смещается к среднему значению (Рис2), а ПЗ с низким уровнем стрессоустойчивости и высоким уровнем тревожности в ситуации стресса когнитивный стиль не меняется. Что касается испытуемых, имеющих средние значения когнитивного стиля, стрессоустойчивости и личностной тревожности, то в стрессовой ситуации смешение когнитивного стиля зависит от уровня ситуативной тревожности т.е. если уровень ситуативной тревожности высокий, то показатель когнитивного стиля стремится в сторону полезависимости (Рис.3). При низкой ситуативной тревожности показатель когнитивного стиля стремится в сторону ПНЗ. Все написанное выше представляет собой механизм смещения когнитивного стиля под воздействием психологического стресса (Рис.4).

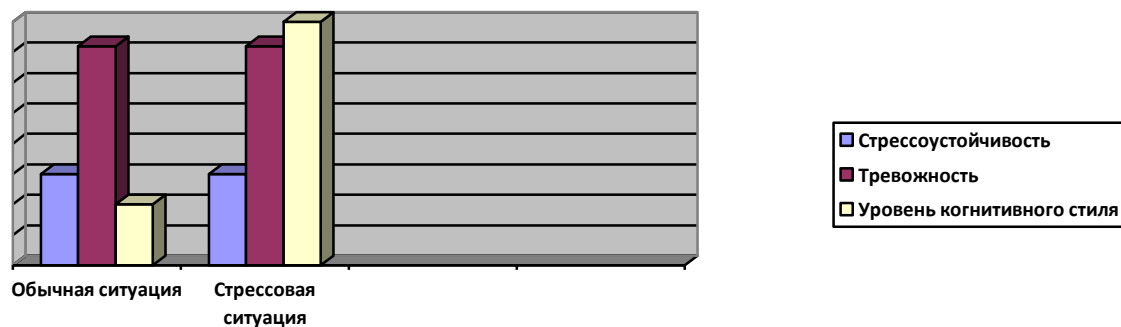


Рис.1. Показатели изменения когнитивного стиля ПНЗ на ПЗ



Рис.2. Показатели смещения когнитивного стиля - ПЗ к среднему значению

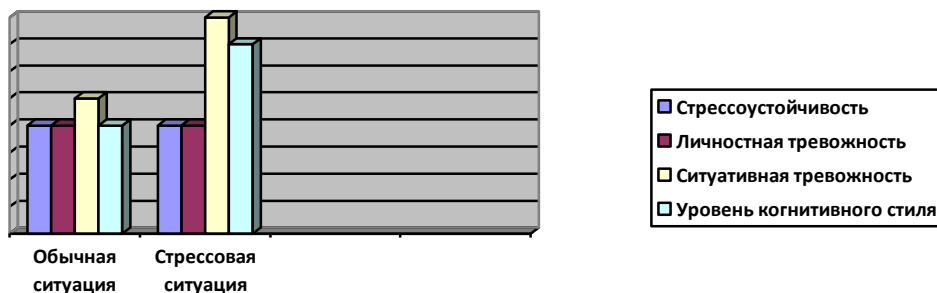


Рис.3. Показатели смещения когнитивного стиля в сторону ПЗ

Было выявлено, что в стрессовой ситуации наблюдается повышения уровня тревожности, она возникает как реакция на стресс. Тревога, представляет собой единое явление и служит обязательным механизмом эмоционального стресса. Повышение уровня тревоги обуславливает включение или усиление действия механизмов интрапсихической адаптации которая возникает при любом нарушении сбалансированности в системе «человек-среда». В данной ситуации у человека вырабатывается психологическая защита, как форма снятия тревожности. Эффективность психологической защиты в стрессе зависит от уровня стрессоустойчивости, стрессоустойчивость определяется характером

нервно-психической реактивности личности. Мы предполагаем, что высокий уровень стрессоустойчивости способствует выработке эффективной психологической защиты, которая способствует мобилизации ресурсов человека в стрессовой ситуации. Низкий уровень стрессоустойчивости способствует выработки не эффективных или малоэффективных способов психологических защит, что ведет к демобилизации человека и регрессу в стрессовой ситуации.

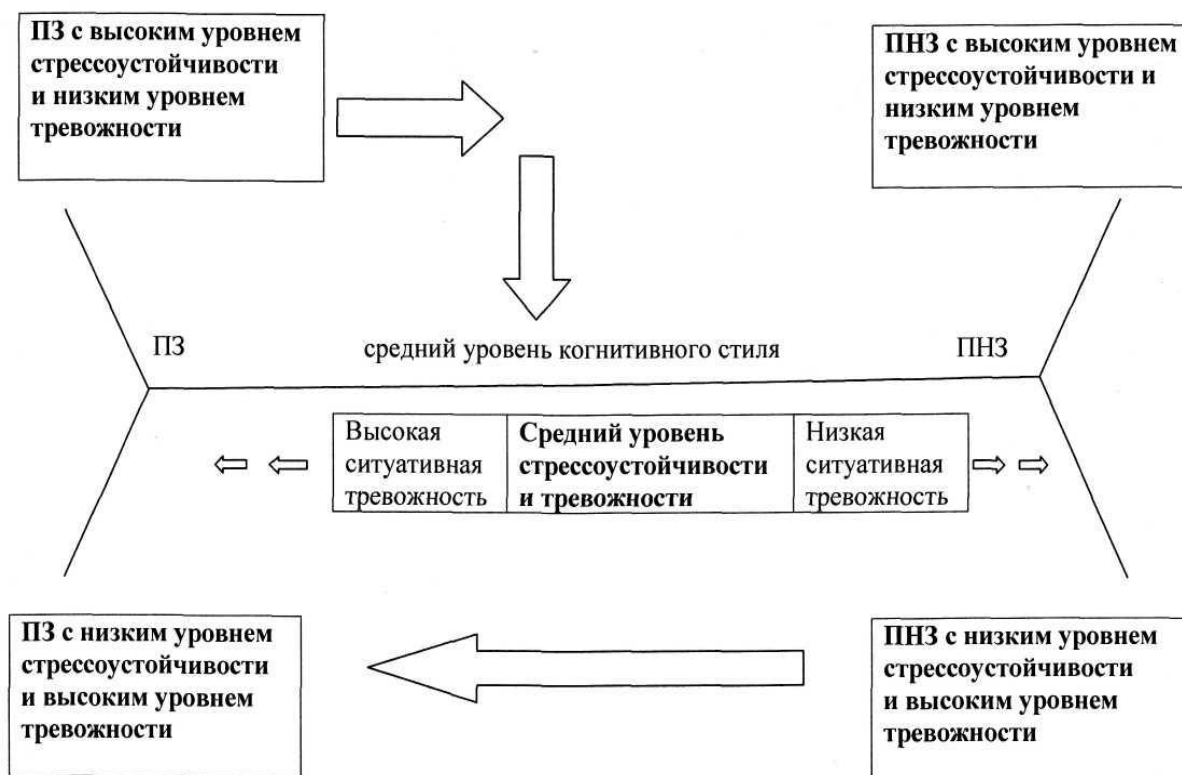


Рис.4. Внешний механизм смещение когнитивного стиля под воздействием психологического стресса

Мы предполагаем, что изменение, которое происходит с полнезависимыми (ПНЗ) испытуемыми с низкой стрессоустойчивостью, находящимся в состоянии стресса – это переход на использование примитивных стратегий и более раннему способу мышления, восприятия, построения взаимодействия с миром, а главное, к более ранней (а значит более высокой) степени зависимости, т.е. переход к регрессирующему поведению. Можно предположить что регресс, в свою очередь, является, формой снятия тревожности, т.е. своего рода психологической защитой. Регресс способствует формированию устойчивой зависимости. Имеется в виду любая форма зависимости - эмоциональная, алкогольная, наркотическая. Что в свою очередь ведет к демобилизации, дезадаптации, либо к более сложной, тяжелой и длительной адаптации к стрессовым воздействиям (Рис.5А). В свою очередь, изменения, которые происходят с полнезависимыми (ПЗ) испытуемыми с высоким уровнем стрессоустойчивости, находящимся в состоянии стресса переходят на использование более эффективной психологической защиты и мобилизации ресурсов. Мы предполагаем, что на данное изменение влияет высокий уровень стрессоустойчивости. Можно предположить, что это в свою

очередь ведет к более эффективной адаптации человека к стрессовым воздействиям. Исходя из нашего исследования, можно сказать, что в контексте стилевого подхода (полезависимость-полезависимость) стрессоустойчивость – это уровень эффективности механизмов психологической защиты личности. (Рис.5Б)

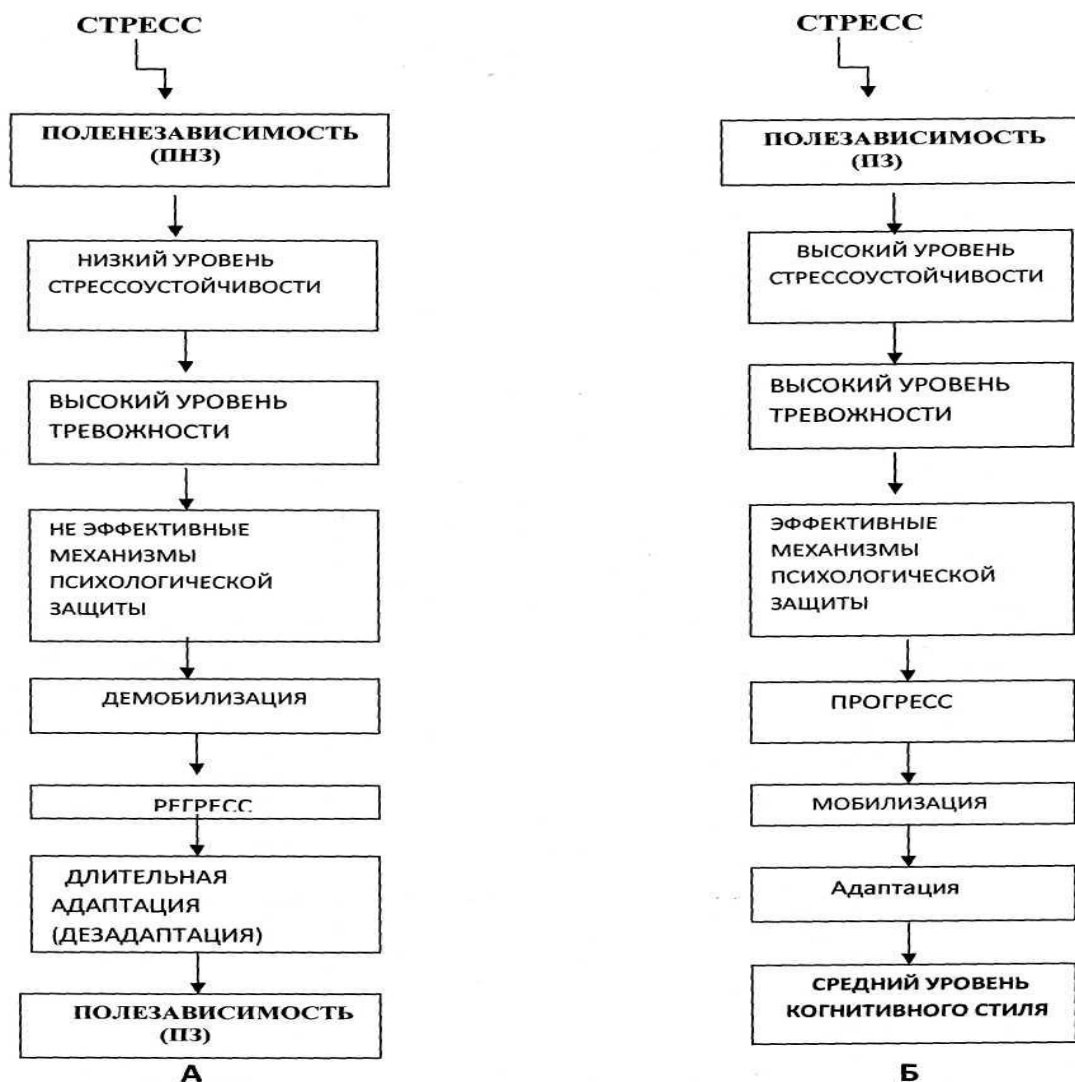


Рис.5. Внутренний механизм смещения когнитивного стиля под воздействием психологического стресса

Стрессовые состояния влияют на поведение человека, а так же на когнитивный стиль. Люди с разными особенностями когнитивного стиля, стрессоустойчивости, тревожности, неодинаково реагируют на стресс. У одних людей наблюдается повышение активности, мобилизация сил, повышение эффективности деятельности. Опасность как бы подстегивает человека, заставляет его действовать смело и мужественно. С другой стороны, стресс может вызвать дезорганизацию деятельности, резкое снижение ее эффективности, пассивность и общее торможение, что впоследствии может привести к регрессирующему поведению. Стресс дезорганизует поведение. В результате человек может мобилизовать свои силы и эффективно адаптироваться к стрессовому воздействию или наоборот, функциональный уровень понижается, и

это может способствовать дезорганизации деятельности в целом и регрессу, который способствует формированию различного рода зависимостей, а так же ведет к дезадаптации, либо тяжелой и длительной адаптации к стрессовому воздействию.

Литература

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. - Казань: КГУ, 1987. - 262 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие учения и современное состояние проблемы. М., Институт психологии РАН, 1995 г.
3. Бодров, В. А. Проблема преодоления стресса. Ч.3. Стратегии и стили преодоления стресса [Текст] / В.А. Бодров // Психол. Журн., 2006. № 3. С. 106-116.
4. Бодров В.А. Информационный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2004.382 с.
5. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. - М.: ПЕР СЭ, 2006. 528с.
6. Губачёв Ю.М., Иовлев Б.В., Карвасарский Б.Д. и другие. Эмоциональный стресс в условиях нормы и патологии человека. Л., 1976.
7. Лебедева В.А. Психология сегодня. Материалы X регион. студ. науч.--практ. конф. Екатеринбург, 23 – 24 апр. 2008 г. / Отв. за выпуск В.А. Лебедева. - Екатеринбург: ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2008. - 254 с.
8. Майерс, Д. Психология / Д. Майерс; пер. с англ. И.А. Карпиков, В.А. Старовойтова. - 2-е изд. - Мн.: "Попурри", 2006. - с.848
9. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта: Монография-2-изд., перераб.и доп. Смоленск: " Универсум", 2003. - 312с.
10. Словарь /Под. ред. М.Ю. Кондратьева //Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А. Карпенко. Под общ. ред. А.В. Петровского. М.: ПЕР СЭ, 2006.
11. Холодная М.А. Феномен "расщепления" полюсов когнитивных стилей // Интеллект и творчество: Сб. науч. тр. / РАН. Ин-т психологии; Отв. ред. А.Н. Воронин. М., 1999. С 30-48.
12. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психол. журн. 1992. Т. 13. N 3. С. 84-93.
13. Холодная М.А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев, УМК ВО, 1990.
14. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2006.
15. Ресурс Интернета: <http://www.no-stress.ru/testy/stress.html>
16. Ресурс Интернета: http://wsyachina.narod.ru/psychology/stress_1.html
17. Ресурс Интернета: <http://www.psyinst.ru/libraty.php?Part=article&id=740>
18. Ресурс Интернета: http://www.pedlib.ru/Books/6/0238/6_0238-381.shtml
19. Ресурс Интернета: <http://www.xapaktep.net/virtues/business/stressresistance/desc.php>

«ОРБИТА ТИШИНЫ»: СВЕРХНАДЁЖНАЯ МЕТОДИКА ОСТАНОВКИ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА

Персиянцев С.А.
Смоленский государственный университет

*Мне почти жаль прерывать эту тишину словами.
(Экхарт Толле)*

В статье впервые описывается методика «Орбита тишины», разработанная автором в 2011 году, и направленная на остановку внутреннего диалога (далее в тексте — ОВД). Также обсуждается ряд важных вопросов, связанных с темой ОВД.

Данная публикация адресована психологам, специалистам в области психотерапии и психологического консультирования, а также представителям смежных областей. Для наиболее адекватного восприятия материала желательны наличие знаний по НЛП и психологии особых состояний сознания.

Центральной темой статьи является именно методика «Орбита тишины». Остальной материал призван расставить важные, по мнению автора, акценты и дать некоторые практические рекомендации, которые помогут более эффективно реализовать потенциал, заложенный в «Орбите тишины», а также в других методах ОВД.

Примерно в 2008 году меня заинтересовала идея создания методики, позволяющей эффективно останавливать внутренний диалог (далее в тексте — ВД).

Практика ОВД широко распространена во многих традициях духовного развития человека (особенно на Востоке); также теме ОВД уделяется серьёзное внимание и в ряде современных направлений психотерапии, психологического консультирования, практической психологии, системах саморазвития и духовного развития человека, эзотерических традициях. Поэтому в настоящее время известно достаточное количество методик ОВД, различающихся по форме проведения, сложности и эффективности, но направленных, во многом, на один и тот же результат.

Следует также упомянуть, что до сих пор практика ОВД не получила широкого распространения на Западе. Считается, что выработка умения быстро останавливать ВД и удерживать этот результат в течение продолжительного времени требует длительных упражнений и настойчивости. И даже ОВД на незначительное время признаётся серьёзным успехом. Для большинства же людей ОВД представляется чем-то невозможным в принципе или противоестественным. Здесь возникает аналогия с восприятием состояния транса, — состояния, которое каждый человек естественным образом испытывает ежедневно и, при этом, транс относится обывателями к чему-то таинственному, чуть ли не фантастическому, и доступному ограниченному кругу людей.

Учитывая всё это, идея разработки эффективной методики ОВД довольно скоро трансформировалась у меня в желание создать «сверхнадёжную» методику ОВД, доступную практически любому неподготовленному человеку и дающую быстрый, устойчивый, повторяемый результат. Специалисты в области эриксоновского гипноза знают, насколько вдохновляющим с точки зрения эффекта и насколько простым с точки зрения выполнения клиентом является метод «безотказного наведения» (fail safe induction) транса по Э. Росси (Гинзбург М.Р., Яковлева Е.Л., 2008, с. 91—92; Гагин Т.В., Уколов С.С., 2006, с. 130): данный метод позволяет человеку легко, быстро и гарантированно (насколько в

психологии вообще можно говорить о гарантированности) получить опыт официально наведённого транса и начать, тем самым, своё прекрасное путешествие к мудрому бессознательному. Именно в результате попыток создать что-то такое же надёжное, эффективное и простое для ОВД и была разработана методика «Орбита тишины».

ВНУТРЕННИЙ ДИАЛОГ И ЕГО ОСТАНОВКА

Краткая характеристика феномена ВД

Представители различных школ отечественной и зарубежной психологии, направлений психотерапии, традиций духовного развития и эзотерических учений привносят свои нюансы в понимание явления ВД (Гиллиген С., Дилтс Р., 2012; Кастанеда К., 2003; Корнфилд Дж., 2003; Рам Дасс, 2003; Россохин А.В., Измагурова В.Л., 2004; Толле Э., 2010; Чиа М., 2006 и др.). Однако в задачи данной статьи не входит теоретический анализ понятия ВД. Поэтому здесь будет использоваться очень широкая трактовка ВД как любого внутреннего (но не внешнего) проговаривания слов (в развёрнутом или предельно свёрнутом виде). При этом, хотелось бы особо упомянуть точку зрения В.Л. Измагуровой, определяющей ВД как интрапсихический процесс, вид внутренней речи (Измагурова В.Л., 2006, с. 11).

Феноменологически ВД проявляется как обсуждение с собой или внутренним собеседником какого-либо вопроса; обдумывание чего-либо; мысли, лезущие в голову; напевание про себя песни; называние или комментирование предметов или событий окружающей действительности и т.д. Вполне уместной будет метафора телевизора с включённым звуком, работающего в голове каждого человека практически всё время, за исключением сна.

Очень заметным и знакомым для многих примером ВД являются не дающие уснуть мысли, — один из лидеров рейтинга причин плохого засыпания у клиентов психологических консультаций.

Встреча лицом к лицу со своим ВД происходит у тех, кто начинает осваивать практику медитации. Приступив к медитации, человек обнаруживает, что мысли и образы буквально уносят его от практики, постоянно сбивают сосредоточение; и эти наплывы мыслей и образов происходят несмотря на постоянные попытки удерживать внимание на практике медитации. На Востоке, говоря о склонности неподготовленного ума обычного человека постоянно сомневаться, планировать, беспокоиться и думать, думать, думать..., используют термин «мозг обезьяны» или «обезьяний ум» (Чиа М., 2006, с. 57; Чиа М., Хуань Д., 2007, с. 45). Тем самым подчёркивается неспособность «оставаться на месте», недисциплинированность, отвлекаемость, «неконтролируемость» активности ума даже взрослого человека, который в ходе практики, требующей «успокоения ума», начинает проявлять себя как ум суетливого животного, не способного на произвольную концентрацию внимания. Противоположностью тумана сознания «обезьяньего разума» является полное *присутствие* сознания человека (Гиллиген С., Дилтс Р., 2012, с. 49).

ОВД и особые состояния сознания

ОВД и особые состояния сознания (далее в тексте — ОСС) тесно взаимосвязаны друг с другом. С одной стороны, ОВД нередко происходит при нахождении субъекта в ОСС. С другой стороны, ОВД приводит к вхождению человека в ОСС, а также к углублению и поддержанию уже наведённого ОСС. И это не удивительно, ведь при ОСС в индивидуальном сознании наблюдается переход от категоризации преимущественно в вербально-логической форме к категоризации в форме наглядно-чувственных образов (Кучеренко В.В., 1996).

ОВД и мышление субъекта

ОВД не является остановкой мыслей, мышления в психологическом смысле слова, хотя в обыденном понимании это часто и производит впечатление остановки мыслей. ВД является одним из основных функциональных механизмов, обеспечивающих процесс мышления субъекта; однако мышление не сводится к ВД. Если бы ВД сам по себе был достаточным условием эффективного мыслительного процесса, то мы бы постоянно и со всех сторон слышали возгласы «Эврика!».

Чрезвычайно интересным и важным представляется вопрос о влиянии ОВД на процесс психического отражения и регуляции в целом, и на процесс мышления субъекта в частности. Раскрытие этой темы заслуживает отдельной публикации и проведения специального цикла психологических исследований.

Выражение «движение мыслей» и ему подобные, употребляемые в тексте статьи, не преследуют цели точного терминологического обозначения процесса, а являются метафорическим описанием, использование которого является традиционным и продуктивным в практике ОВД.

Ситуации естественной ОВД

Ниже приводятся некоторые ситуации, в которых ОВД может возникать спонтанно, без специальных действий со стороны субъекта: пребывание субъекта в ОСС; зрелища, поражающие человека своей масштабностью и грандиозностью; неожиданное попадание в ситуацию, к адекватному восприятию и осознанию которой субъект не готов; крайние степени эмоционального возбуждения и др.

Интересно отметить, что когда я задаю аудитории вопрос «У кого из вас бывает, что в какой-то момент в голове становится пусто, — нет никаких мыслей?», — количество женщин, признающих у себя подобный опыт практически всегда значительно превосходит количество мужчин.

Зачем останавливать ВД?

Я думаю, что многим хорошо известен ответ на вопрос о целях ОВД. Для тех же, кто нуждается в пояснении, я привожу в списке литературы в конце статьи ссылки на работы следующих авторов: С. Гиллиген и Р. Дилтс, К. Кастанеда, Дж. Корнфилд, А. Минделл, Рам Дасс, Э. Толле, М. Чиа. Некоторые из них содержат прямое обсуждение темы ОВД, другие же будут служить для создания правильного контекста понимания ОВД. Ознакомление с позициями указанных выше, а также других авторов, позволит читателю сформировать своё видение обсуждаемого вопроса.

Если бы меня попросили в нескольких словах объяснить зачем же нужно останавливать внутренний диалог, я бы сказал так: «Музыка появляется из тишины».

Хочется добавить ещё одно метафорическое описание. В хорошо проветренной комнате со свежим воздухом легко ощутить присутствие даже несильного аромата. А вот в помещении с застоявшимся, тяжёлым воздухом, слабый аромат уловить едва ли получится: аромат должен быть сильным, резким, чтобы «перешибить», «пробить» плотность запертых на длительное время запахов. Также и для восприятия, и для мышления, для всего психического функционирования требуется «свободное», «свежее» внутреннее пространство, позволяющее улавливать тонкие различия, лёгкие движения внешнего и внутреннего мира. ОВД — это практика свободного пространства и свежего воздуха.

Как помочь человеку заметить свой ВД?

Некоторые люди сами говорят, что им «не дают покоя мысли», «отвлекают мысли» и т.п. В таких случаях мы сразу можем переходить к выполнению методики ОВД, т.к. субъект уже идентифицировал помеху в форме ВД.

В то же время, ВД настолько привычен, что многие его просто не замечают. Если сразу спросить «Какие слова звучат у вас в голове?», часто можно получить ответ «Никаких. Я же не сумасшедший, чтобы у меня в голове голоса были». Это похоже на работу с телом в психологическом консультировании: если спросить «Что вы чувствуете в правой руке?», большинство людей ответят «Ничего». И, действительно, они не чувствуют ничего необычного; а на фон естественных, привычных ощущений человек, как правило, не обращает внимания, и даже считает, что ощущений нет (как бы парадоксально это ни звучало).

Бывает полезно вначале предложить клиенту посидеть минуту в тишине: «Я засеку одну минуту. И в это время мы с вами не будем разговаривать: я буду смотреть на часы и следить за временем, а вы просто посидите, ничего не делая». Затем мы просим клиента поделиться впечатлениями, что было за эту минуту; и уже потом задаём уточняющие вопросы о присутствии мыслей или слов, фраз в голове в тот период, пока длилось упражнение. Даже минуты в тишине достаточно, чтобы проявить эффект ВД: большинство людей, как только прекращают говорить вовне или слушать речь других, начинают говорить внутри себя.

Разные клиенты предпочитают разные обозначения: «мысли», «внутренний диалог», «внутренний монолог», «слова», «голос» и т.д. В данном случае нет смысла настаивать на употреблении клиентом правильной с точки зрения консультанта терминологии. Главное — убедиться, что субъект идентифицировал ВД как процесс своего внутреннего мира (даже если он называет это по-другому) и направить работу на достижение ОВД. ОВД клиент может обозначать как «остановка мыслей», «внутренняя тишина», «пустота в голове», «прекращение внутренней речи», «отсутствие внутреннего голоса» и т.д., — это неважно. Здесь важна суть происходящего, а словесные обозначения пусть выбирает клиент, исходя из своих привычек и удобства.

СУБМОДАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА

Начиная разрабатывать методику ОВД, я предположил, что концепция субмодальностей, успешно применяемая в НЛП (Бэндлер Р., 2010), может послужить хорошей «технологической» основой для решения поставленной задачи. Работа с субмодальностями давно зарекомендовала себя как один из наиболее прямых и эффективных путей изменения различных психологических переменных (от психического состояния до убеждений субъекта). Также одним из безусловных преимуществ методик, действующих через субмодальности, является их потрясающая адаптируемость под индивидуально-психологические особенности клиента.

Далее было выявлено, что восприятие субъектом собственного ВД может быть задано через определённый ряд субмодальностей, различия в которых достаточно легко улавливались большинством людей. Однако, несмотря на множество интересных и полезных находок, заветная психологическая «кнопка» — субмодальность, сдвиг которой вызывает у большинства людей ОВД — ускользала, растворялась в многообразии индивидуальных различий.

МЕТОДИКА «ОРБИТА ТИШИНЫ»

В один момент, неожиданно, мне пришла мысль: а что, если попробовать применить для ОВД метод, используемый Р. Бэндлером для изменения физических ощущений и эмоциональных состояний человека? Р. Бэндлер задаёт вопрос «В каком направлении движется ощущение?»; предлагает клиенту вращать рукой в разных направлениях, думая о чувстве в теле, и определить, какое направление является «верным». Затем, изменяя направление, амплитуду и скорость движения, клиент получает возможность менять свои ощущения и эмоции (Бэндлер Р., 2011, с. 40—41). Идея, возникшая у меня, заключалась в том, чтобы определить направление/траекторию движения мыслей и поменять её на противоположную или другую. Первая же попытка привела к ОВД. «Кнопка» ОВД была найдена.

Ниже приводится развёрнутый вариант выполнения методики с клиентом, для которого тема ОВД является новой. Получив опыт выполнения «Орбиты тишины» под руководством специалиста, клиент может в дальнейшем практиковать её самостоятельно. Освоенная методика позволяет субъекту практически моментально останавливать ВД.

Этапы выполнения методики «Орбита тишины»

1. Заметить ВД и сфокусироваться на нём.

Предложить клиенту обратить внимание на свой ВД, на некоторое время сфокусироваться на ВД, понаблюдать за ним.

Если тема ВД для человека абсолютно новая, можно использовать способ отслеживания ВД, описанный выше под заголовком «Как помочь человеку заметить свой ВД?».

2. Определить траекторию движения мыслей/слов.

Удобной бывает инструкция: «Покажите, как движутся ваши мысли».

Как правило, клиенты начинают с утверждений, что мысли находятся у них в голове; что они не видят мысли, а знают о них; и, что мысли не двигаются, — они просто есть, появляются и исчезают. Это обычные проявления стереотипов, убеждений, формируемых нашей культурой, где мысли воспринимаются как нечто не имеющее цвета, запаха и вкуса и находящееся в голове человека. Но, когда мы помогаем клиенту проявить чуть больше внимания к субмодальностям, приводим примеры, то обнаруживаются интересные подробности.

Полезно, чтобы консультант движением руки проиллюстрировал, что он имеет в виду: показал примеры различных траекторий движения мыслей и объяснил, что траектория их движения может выходить за пределы головы.

3. Поменять направление движения мыслей на противоположное или другое.

Первое, что нужно попробовать, — это запустить вращение мыслей в обратном направлении по отношению к тому, которое было выявлено на этапе 2. Отследить результат: привело ли обратное вращение мыслей к ОВД. Далее можно исследовать, какой результат с точки зрения успешности ОВД даёт вращение не только в противоположном направлении, но и в другой плоскости.

Критерий достижения успеха: мысли перестают слышаться, произноситься, думаться и т.п., — остаётся только образ их движения по новой траектории (каждый клиент описывает это в своей индивидуальной терминологии). Это означает, что произошла ОВД.

Затем, когда новое направление движения определено, рекомендуется поэкспериментировать со скоростью движения, размером орбиты и формой траектории. Выбирается тот вариант, который в наибольшей степени обеспечивает и усиливает ОВД.

Достижению и удержанию ОВД очень способствует реальное прослеживание глазами движения мыслей по новой траектории.

Выполнять данный этап можно как с открытыми, так и с закрытыми глазами: зависит от того, как удобнее клиенту создавать и поддерживать образ вращения мыслей по траектории, и от специфики деятельности, которую субъект будет осуществлять при достижении ОВД.

4. Поддерживать активное внимание на образе движения мыслей по новой траектории.

Для поддержания эффекта ОВД, достигнутого на этапе 3, достаточно просто продолжать удерживать внимание на образе вращения мыслей по новой траектории.

Использование ОВД, полученной в ходе выполнения «Орбиты тишины», полностью зависит от задач, стоящих перед субъектом.

Давая рекомендации по самостоятельному выполнению «Орбиты тишины», полезно сказать клиенту: при желании он сможет думать и во время обратного вращения мыслей, но нет смысла это делать. Нужно объяснить, что успешная ОВД обеспечивается здесь двумя простыми условиями: 1) желание, намерение субъекта остановить ВД и 2) удержание внимания на образе обратного вращения мыслей.

Самая большая ошибка, которую может сделать специалист, — это, желая подчеркнуть уникальность и эффективность «Орбиты тишины», перед её

выполнением прочитать клиенту-новичку лекцию о том, какие трудности испытывает большинство людей, пытаясь остановить ВД с помощью других методик. Лишние ограничивающие убеждения клиенту совершенно ни к чему. Лучше создавать установку на простоту происходящего (даже если происходит что-то необычное или непривычное). Клиент сможет намного легче достигать своих результатов, если консультант будет начинать ключевые инструкции словами: «А теперь просто сделайте...».

Дополнительные рекомендации и приёмы ОВД

Людям, достигшим ОВД посредством «Орбиты тишины» и желающим продлить полученный эффект, я часто рекомендую, наряду с удержанием внимания на образе обратного вращения мыслей (4-й этап «Орбиты тишины»), выполнить упражнение «Диджейский пульт». Для этого достаточно представить пульт (как у диджеев радиостанций, например) с двумя ползунками-регуляторами громкости: один ползунок регулирует громкость внутреннего звукового канала (звук мыслей и т.д.; всё, что слышится в голове), а другой — громкость внешнего канала (звуки окружающего мира). Нужно просто перевести на отметку «минимум» положение ползунка, отвечающего за внутреннюю громкость, и на отметку «максимум» (или любое другое положение выше, чем «минимум») вывести ползунок громкости внешнего мира. То есть субъект выставляет комфортное для него в данный момент соотношение громкостей звуков, приходящих по обоим каналам.

Ещё один эффективный приём, способствующий ОВД, — это прекращение артикуляции. Прекращая или уменьшая микродвижения речевых органов (языка, губ, гортани), свойственные внутренней речи, мы вводим ещё одну «помеху» для ВД и, соответственно, облегчаем ОВД. Для прекращения артикуляции полезно во время ОВД специально поддерживать расслабленное состояние соответствующих участков тела. А можно занять речевые органы другим тонусом: для этого Наталья Вишнёва предложила прекрасный приём, — «набрать в рот воды» (воображаемая и реальная вода работают одинаково хорошо).

И, само-собой, имеет смысл попробовать в практике ОВД такие широко известные способы, как прекращение называния и комментирования происходящего; концентрация на дыхании или других ощущениях; перевод внимания с одного объекта на другой без задержек и фокусировки на чём-то определённом; «перемещение сознания» из головы в другое место в теле или вне тела; наблюдение за мыслями как за облаками, свободно проплывающими мимо и скрывающимися за горизонтом; формирование позиции внутреннего наблюдателя; разотождествление себя как «Я» и своих мыслей. Эти и другие приёмы, их сочетания и модификации, открывают широкие возможности для творчества в поиске наиболее удобных и эффективных путей ОВД.

Подчеркну, что ключевым моментом, определяющим успешность поддержания ОВД, является произвольность внимания, способность субъекта управлять фокусом своего внимания, а также устойчивость внимания.

СТРАТЕГИИ ОСТАНОВКИ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА

По сути, в методике «Орбита тишины» реализуется стратегия «создания помехи»: мы оказываем воздействие, прерывающее паттерн психического функционирования, посредством которого реализуется процесс ВД, и, тем самым, получаем возможность вывести другой паттерн (без ВД) на передний план психической активности, сделать его доминирующим на некоторое время.

Альтернативной данному подходу является стратегия «мягкого переключения» паттерна, успешно применяемая во множестве методик ОВД. При этом доминанта постепенно смещается с паттерна ВД на другой за счёт перевода фокуса внимания на важные составляющие другого паттерна или сознательной актуализации, воспроизведения этих составляющих.

Трудность достижения ОВД и кратковременность удержания полученного результата обусловлена тем, что паттерн ВД является функционально очень мощным из-за своей привычности, отработанности и значимости для процесса психического отражения и регуляции в современном обществе. В связи с этим, прямо во время выполнения методик, построенных по принципу «мягкого переключения», часто наблюдается «перетягивание доминанты» паттерном ВД обратно на себя. В случае же методик, основанных на «создании помехи», мы имеем дело с «возобновлением доминанты» ВД уже после успешного ОВД, что повышает шансы удержать паттерн без ВД в течение какого-то времени, усиливая его и включая в реальную жизнедеятельность, т.е. придавая ему смысл на всех уровнях психического функционирования, а не только на уровне осознанного целеполагания. Когда же паттерн без ВД сформирован, отработан, введён в разряд привычных и включён в реальную практику субъекта, переход от паттерна ВД к паттерну без ВД становится намного более лёгким и устойчивым (это относится к методикам, построенным и на той, и на другой стратегии).

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ ОСТАНОВКИ ВНУТРЕННЕГО ДИАЛОГА

ОВД имеет множество контекстов применения. Например, ОВД может использоваться в качестве короткой «паузы тишины» между деятельностями или внутри какой-либо деятельности; быть одним из этапов или «фонов» других практик (медитации и др.); осуществляться как отдельная самостоятельная практика.

Ниже приведены некоторые общие рекомендации, относящиеся, в основном, к использованию ОВД в качестве самостоятельной и более или менее длительной практики. Читатель сам сможет найти конкретные способы реализации данных рекомендаций, исходя из своих задач, личных предпочтений и условий практики ОВД.

Благоприятная ситуация для ОВД

Благоприятной для практики ОВД является обстановка, в которой отсутствуют элементы, «провоцирующие» вербальную активность субъекта. К ним относятся: присутствие других людей; общение (в том числе опосредованное) с другими людьми; текстовая информация; музыка и т.д., содержащая речь;

необходимость вербального мышления для решения задач актуальной деятельности и т.д.

Также полезно: переключение внимания на актуальные ощущения; задействование образной сферы и моторики субъекта. Как указывалось выше, существует тесная взаимосвязь между ОВД и ОСС, поэтому многие методы работы с ОСС могут быть применены в практике ОВД.

Техника безопасности для практики ОВД

Поскольку ОВД приводит к изменению привычного паттерна психического отражения и регуляции, следует уделять внимание вопросу адекватности поведения субъекта во время практики ОВД. Конечно глубина этих изменений не сопоставима с тем, что мы наблюдаем при психоделических состояниях сознания (Козлов В.В., 2005, с. 22—27), однако лучше соблюдать хотя бы основные правила техники безопасности, применяемые при работе с любыми ОСС: во время практики ОВД не управлять транспортными средствами; быть особо внимательными при обращении с травмоопасными предметами; быть особо внимательными в ситуациях, требующих точной координации движений или скорости реакции на происходящее; быть особо внимательными в ситуациях ответственного социального взаимодействия (особенно с посторонними людьми).

Имеет смысл также установить страховку, — «якорь на автоматический выход из того или иного состояния при изменении среды, по истечении определённого срока или в связи с достижением цели» (Гагин Т.В., Уколов С.С., 2006, с. 106—110).

Общее правило такое: чем меньше у человека опыта работы в ОСС и опыта практики ОВД, тем жёстче требования техники безопасности.

Наиболее правильной с точки зрения техники безопасности будет такая организация, при которой осуществляется постепенный переход от работы с ОВД в изолированной, специально подготовленной обстановке к практике ОВД в ситуациях обычной жизни, по мере увеличения опыта ОВД и нарастания адекватности поведения субъекта при ОВД.

Литература

1. Бэндлер Р. Руководство по изменению личности. М.: Эксмо, 2011.
2. Бэндлер Р. ТРАНСформация: Как использовать гипноз для изменения жизни к лучшему. М.: Эксмо, 2010.
3. Гагин Т.В., Уколов С.С. Новый код НЛП, или Великий канцлер желает познакомиться! М.: Изд-во Института Психотерапии, 2006.
4. Гиллиген С., Дилтс Р. Путешествие героя: Путь открытия себя. М.: Психотерапия, 2012.
5. Гинзбург М.Р., Яковлева Е.Л. Эриксоновский гипноз: систематический курс. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008.
6. Измагурова В.Л. Внутренний диалог как механизм развития сознания:
7. автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. М., 2006.
8. Кастанеда К. Собр. соч.: В 11 т. М.: София, 2003.
9. Корнфилд Дж. Препятствия и превратности в духовной практике //Гроф К., Гроф С. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2003. — С. 218—271.
10. Козлов В.В. Психотехнологии изменённых состояний сознания. М.: Изд-во Института

психотерапии, 2005.

11. Кучеренко В.В. Индивидуальные различия в измененных состояниях сознания // Индивидуальность как субъект и объект современной жизни / Под ред. Н.Е. Мажара. Смоленск: Изд-во СГУ, 1996. — Т. 1. С. 214—221.

12. Минделл А. Сила безмолвия: Как симптомы обогащают жизнь. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004.

13. Минделл А. Тело шамана: Новый шаманизм для преобразования здоровья, межличностных отношений и общества. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2004.

14. Персиянцев С.А. Особые состояния сознания: Вопросы психического отражения и регуляции. Мыслительные процессы субъекта // Третьи Авраамиевские чтения: Материалы научно-практической конференции. Смоленск: «Универсум», 2005. — С. 322—326.

15. Персиянцев С.А. «Радостная атмосфера»: Доступ к ресурсным состояниям человека методами нейро-лингвистического программирования // Университетский вестник. Смоленск: «Универсум», 2009. — №1 (14) — С. 100—102.

16. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во СГУ, 1997.

17. Рам Дасс. Обещания и ловушки духовного пути // Гроф К., Гроф С. Духовный кризис: Когда преобразование личности становится кризисом. М.: ООО «Издательство АСТ» и др., 2003. — С. 272—297.

18. Россохин А.В., Измагурова В.Л. Личность в изменённых состояниях сознания в психоанализе и психотерапии. — М.: Смысл, 2004.

19. Россохин А.В. Психология рефлексии изменённых состояний сознания:

20. автореф. дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. М., 2009.

21. Толле Э. Сила настоящего. М.: София, 2010.

22. Чиа М. Уравновешивание энергии с помощью Дао: Упражнения для развития энергии Инь. М.: София, 2006.

23. Чиа М., Хуань Д. Секреты «Даодэ-цзина»: Живая мудрость древнего учения. М.: София, 2007.

ТАК ЛИ ПРОСТО ЛИ ПОЙМАТЬ ЛЕТЯЩИЙ МЯЧ: К КРИТИКЕ ПОДХОДА Г. ГИГЕРЕНЦЕРА

Поддьяков А.Н.

Институт стратегических исследований в образовании РАО,
г. Москва

Одной из ключевых идей А.В. Брушлинского было положение о неаддитивности, недизъюнктивности психики – ее неразложимости на простые элементы, сумма которых приводит к возникновению психических явлений. С новизной и сложностью среды субъект может справиться, наращивая до необходимого уровня собственную когнитивную сложность (т.е. чтобы понять сложное, надо самому быть достаточно сложно устроенным в познавательном отношении). Этому положению противостоит другой тезис. Его отстаивают в школе Г. Гигеренцера. Основная идея состоит в том, что на самом деле со сложными ситуациями в очень многих случаях можно справиться с помощью весьма простых, даже элементарных правил принятия решения, названных разработчиками быстрыми и экономичными эвристиками (fastandfrugalheuristics). В рамках этого направления доказывается, что представители видов, которых можно условно

назвать *speciessimplissimus* («простейшие» - но не в анатомо-физиологическом, а в когнитивном отношении) решают многие задачи лучше представителей *speciescomplexus* («сложнейшие»), поскольку элементарные стратегии точнее, быстрее и эффективнее по другим параметрам, чем сложные [Marewski, Gaissmaier, Gigerenzer, 2010; Gigerenzer G., 2004]. Часть приводимых примеров из разных областей выглядит вполне убедительно, но, тем не менее, такой подход встречает и резкую критику. Так, Дж. Эванс и Д. Овер ставят вопрос: если сложные рассуждения и стратегии неэффективны по сравнению с элементарными, почему они вообще возникли в ходе эволюции, а возникнув, не исчезли, а сохранились? Чего ради высшие виды тащат на себе груз все большего мозга и груз все более сложных познавательных стратегий (груз в прямом и переносном смысле)? [Evans, Over, 2010]. Ответ состоит в следующем. Сложные существа, в отличие от простых, могут использовать и сложные, и простые стратегии (хотя простые они используют не так эффективно, как их применяют более примитивные и специализированные существа). В той среде, в которой происходило формирование видов на Земле, такое усложнение было одним из вполне эффективных путей приспособления. Также Дж. Эванс и Д. Овер на уровне конкретных данных показывают, что элементарные стратегии – это вовсе не так хорошо, как считают сторонники подхода Гигеренцера.

Со своей стороны, поддерживая эту критическую аргументацию, я остановлюсь на примере, который воспроизводится во многих публикациях школы Гигеренцера – видимо, как самый убедительный, и который, насколько мне известно, не подвергался критическому анализу в работах оппонентов. Речь идет о ловле игроком летящего мяча. С долей иронии Г. Гигеренцер с соавторами цитирует Р. Докинза, который считает, что для решения такого типа задачи (поймки кого-то или чего-то движущегося) живое существо должно на уровне процессов в нервной системе (в нейронах, ганглиях и т.д.) решать системы дифференциальных уравнений. На самом деле, подчеркивают авторы, есть значительно более простая эвристика. Игроку надо зафиксировать глазом угол, под которым виден мяч в начальный момент относительно горизонта, и затем передвигаться по полю так, чтобы этот угол сохранялся постоянным. Тогда игрок, по мнению авторов, обязательно поймает мяч. Если этот угол будет увеличиваться относительно заданного, это означает, что мяч летит все выше, и игрок будет смещаться назад, чтобы сохранить прежний угол; если же угол будет уменьшаться относительно заданного, это означает, что мяч снижается, и игрок будет смещаться вперед – пока не сблизится с ним настолько, что поймает его. При этом игроку даже не обязательно понимать, что мяч летит выше или ниже – предлагаемый алгоритм способен выполнить и автоматическое устройство ловли мячей, как пишут авторы.

Вслед за Г. Гигеренцером с соавторами, иронизирующими по поводу высказывания Р. Докинза, позволим себе иронию и мы – по отношению к предлагаемой ими аргументации. Прежде всего, заметим, что реализация данной эвристики ловли мяча приведет к одному неприятному эффекту, о котором авторы не пишут. Игрок, последовательно выполняющий ее, получит удар мячом точно в глаз или же в переносицу. Дело в том, что авторы не уточнили следующего: чтобы *поймать* мяч, при сближении с ним надо проделать еще некоторые действия – например, начать поднимать руку, находясь, на определенном расстоянии от мяча и

перемещать ее по определенной траектории. Если этого не сделать, то с мячом столкнется не рука, а рецептор, фиксирующий постоянство угла, под которым виден приближающийся мяч.

Итак, одной предложенной эвристики недостаточно для решения поставленной задачи, нужны и еще какие-то – как минимум, одна, связанная с поимкой мяча рукой. Соответственно, здесь встает задача координации выполнения этих эвристик во времени и пространстве (ведь поднять руку надо в нужный момент, находясь на нужной дистанции, с нужной скоростью). Все вместе это требует значительно более сложного аппарата, чем предлагаемая элементарная эвристика. Она одна оказывается неадекватной.

Далее. Оставим в стороне столь жесткое требование, чтобы игрок ловил мяч непременно рукой, а не натыкался глазом, и поставим более простую задачу. А именно, игрок должен просто войти в контакт с движущимся мячом, без уточнения контактирующей части тела. Можно убедиться, что предлагаемая элементарная стратегия фиксации угла, под которым виден движущийся мяч, эффективна только в самом простом случае – если он движется строго в направлении игрока, а не под углом к нему.

Представим, что мяч ударили так, что он движется под углом к игроку, уходя в сторону от него. Здесь от игрока требуется поворот, поскольку если он будет перемещаться только в той вертикальной плоскости, в которой был ориентирован в момент удара, он не поймает мяч никогда – тот летит в другой вертикальной плоскости. О повороте игрока в эвристике Гигеренцера ничего не говорится, но если мы введем такую возможность, то получим следующее. Игрок будет двигаться по сложной U-образной кривой линии, напоминающей параболу, вначале отбегая от взлетающего и уходящего в сторону мяча, а потом, после прохождения им самой высокой точки траектории, пытаясь сблизиться с ним. Эта линия движения игрока заведомо более сложна, чем бросок по прямой к предполагаемому месту падения мяча (такой бросок обычно делает вратарь, прогнозирующий, экстраполирующий траекторию мяча и точку встречи). Более того, если скорость мяча выше определенной, эвристика Гигеренцера вообще не позволит игроку успеть к мячу, двигаясь по указанной сложной U-образной траектории, а прямой бросок в предполагаемую точку встречи позволит. Подтверждение эффективности такой экстраполяции и организации действия можно найти и в классических экспериментах Л.В. Крушинского. Более высокоорганизованные животные (например, хищные млекопитающие) лучше экстраполируют движение объекта, с которым они хотят встретиться. Они могут вообще отказываться от стратегии отслеживания объекта и его удержания в своем поле зрения и использовать обходной путь, связанный с временной потерей зрительного контакта, но быстрее выводящий на непосредственный физический контакт, чем стратегии более примитивных животных, связанные с непременным удержанием зрительного контакта.

Таким образом, в противовес аргументам школы Гигеренцера, здесь мы как раз видим пример того, как более сложный познавательный аппарат позволяет получать более простой и эффективный результат, чем сложный и неэффективный результат, порождаемый примитивным, «дизъюнктивным» аппаратом.

Литература

1. Evans J.B.T., Over D.E. Heuristic thinking and human intelligence: a commentary on Marewski, Gaissmaier and Gigerenzer // *Cognitive Processes*. 2010. Vol. 11 (2). P. 171–175.
2. Gigerenzer G. Fast and frugal heuristics: the tools of bounded rationality // Koehler D., Harvey N. (Eds) *Handbook of judgement and decision making*. Oxford: Blackwell, 2004. P. 62–88.

МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЫШЛЕНИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Селиванов В.В.

Смоленский государственный университет

Исследование выполнено в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012–2014)

Говоря о методологии и методике экспериментального изучения мышления, мы прежде всего будем иметь в виду зависимость методических приемов фиксации мысли от общих представлений о содержательных компонентах мыслительной деятельности, способы и характер моделирования психологического содержания мышления, соотношение зависимых и независимых переменных, которое предлагалось в различных направлениях психологической науки, использование определенных технических приборов для фиксации течения мысли. Рассмотреть большинство схем эксперимента в психологии мышления в небольшой статье невозможно, поэтому внимание будет сосредоточено в основном на некоторых эмпирических схемах в пределах изучения мышления в общей психологии.

Мышление – это сложный системный процесс, благодаря которому субъект анализирует (синтезирует, обобщает и т.д.) данные (образы), полученные человеком в «низших» познавательных процессах (в ощущении, восприятии и др.), – это, своего рода, процесс процессов. Такое понимание мыслительной деятельности изначально предопределяет включенность в психологическое содержание мышления рефлексивных процессов. В теории Ж. Пиаже не случайно важнейшим критерием образования собственно интеллектуальных операций в подростковом возрасте выступает появление рефлексии, метакогнитивного плана в мыслительной активности (рефлексивность обеспечивает достаточный уровень обобщенности интеллектуальных операций, делая их обратимыми, парными и т.д.). Мышление является изначально рефлексивным процессом, его функционирование направлено на «просмотр» образов субъекта, оперирование с сенсорно-перцептивными данными. Это оперирование реализуется прежде всего в мыслительных процессах – анализе и синтезе перцептивного материала, обобщении и абстрагировании его содержания для выявления существенных

свойств познаваемого объекта, способов взаимосвязи объектов и отдельных частей, элементов внутри объекта. Таким образом, перманентная рефлексия (хотя бы по отношению к сенсорно-чувственной познавательной активности) заложена в природе мышления. Кроме того, мышление изначально содержит в себе и план собственно рефлексивный. Это происходит в силу того, что содержание понятий, которые усваивает субъект, включает в себя не только структуру познаваемого объекта, но и способы действия с объектом (П. Жане, Ж. Пиаже). Способы действия с познаваемым объектом осуществляет субъект, для этого он уже должен находиться в рефлексивной позиции. Таким образом, содержание мышления – это в том числе и мыслительные операции (умственные действия).

Системность содержания мышления, направленность его на познаваемый объект, способы действия с объектом, на представленность объекта в чувственной ткани личности обуславливают и комплексный характер методологии его исследования. Недостаточность метода интроспекции для изучения столь рефлексивного процесса чувствовалась философами и психологами достаточно давно, потому что осуществлять самонаблюдение за собственной «рефлексией», анализом, оценкой значимости, выделением существенного, формированием нового (что непосредственно не дано в восприятии) в познаваемом объекте мыслящий субъект хотя и способен, но делает это неэффективно.

Экспериментальные схемы изучения мышления складывались в истории психологии в основном в зависимости от понимания его психологического содержания. В истории психологии мышления отчетливо прослеживается линия на преодоление сенсуализма и эмпиризма в понимании содержания мышления. Часто мышление понималось и понимается в качестве репродуктивного комбинирования теми данными, которые получает человек в ходе ощущения, восприятия действительности. В этом случае человек с помощью органов чувств отражает различные свойства предметов, а задача мышления заключается в том, чтобы связать, объединить эти свойства.

Классически сенсуалистическая позиция (сводящая к чувственности все содержание мышления) представлена в ассоциативной психологии и философии. В целом и Д. Юм, и Дж. Локк, и Дж. Милль полагали, что более сложные познавательные процессы представляют собой объединение элементарных чувственных представлений. Это объединение осуществляется по ассоциативным связям или законам. Сущность ассоциации была сформулирована еще Аристотелем: если вслед за событием А часто следует В, то возникновение В повлечет за собой А. Д. Юмом были сформулированы три основных закона ассоциации (которые работают до сих пор): 1) связи между явлениями осуществляются по их сходству; 2) по смежности их в пространстве и времени; 3) по принципу «причина – эффект». В ассоциативной психологии основным содержанием мышления считались формы мысли – понятие, суждение, умозаключение. Понятие рассматривалось как совокупность представлений (которые объединены ассоциациями). Суждение – это ассоциация нескольких понятий или представлений. Умозаключение трактовалось как ассоциация двух суждений (служащих посылками умозаключения) с третьим суждением – выводом. В рамках данной парадигмы в основном учитывалось и раскрывалось

наглядное, чувственное содержание мышления. При этом мышление – это своеобразный итог ассоциативного синтеза личностных представлений, образов, вообще всех данных сенсорно-перцептивной сферы. Несмотря на недостатки, в этом направлении было показано закономерное, естественное, непротиворечивое появление мышления в качестве «интегратора», объединяющего начала для чувственных представлений. Однако до сих пор в некоторых экспериментальных исследованиях мышления фиксируется только последовательность представлений испытуемого о познаваемом объекте. В ответ на определенный стимул (например, слово) субъекта просят назвать другое слово, с которым у него ассоциируется сказанное, данные представления по существу и рассматриваются в качестве мыслительного поиска. К сожалению, упрощенные сенсуалистические экспериментальные схемы и интерпретации мышления свойственны и многим разработкам в области когнитивной психологии. Эти эксперименты проходят с использованием современного оборудования, но не раскрывают специфичности мыслительной переработки данных, отражая лишь сенсорно-перцептивный, мнемический, чувственный уровни оперирования с материалом. Например, активация «возбуждения» по семантической сети может рассматриваться в качестве основы решения теоретических задач, а, следовательно, и в качестве содержания понятийного мышления (Холодная М.А., 2012).

Однако сенсуалистическая позиция не может рассматриваться сегодня в качестве только отрицательной характеристики методологического анализа мышления. Одной из форм экспериментальной реализации сенсуализма выступает поиск и разработка наиболее общих закономерностей психического, которые проявляются на всех уровнях психического отражения (от сенсорно-перцептивного до абстрактно-логического). В этом смысле, значимость подобных научных изысканий не вызывает сомнений. Сенсуалистическая позиция, вероятно, выступает важным завоеванием истории психологии, она перспективна и методологически корректна, если существует понимание ограничений ее действия. Примером таких позитивных методологических и методических разработок является блестящее изучение операции сравнения Е.С. Самойленко. В ходе многочисленных экспериментов, с использованием самых современных программных средств были выделены генерализованные характеристики операции сравнения, среди которых - использование ее человеком в качестве средства категоризации, классификации и выделения специфического содержания объектов. К общим структурным закономерностям как предметно-, так и личностно-ориентированного сравнения относятся: 1) единство операций установления сходства и различия; 2) ведущая роль операции установления сходства в общей структуре сравнения; 3) существование асимметрии сходства (Самойленко Е.С., 2012, 2012а). Кроме того была продемонстрирована и специфичность осуществления субъектом сравнения в познании, общении и личности.

Вероятно, первыми, представители Вюрцбургской школы психологии мышления начали систематическое экспериментальное изучение мыслительной деятельности. О. Кюльпе, К. Бюлером, О. Зельцем был введен новый термин «проблема» или задача. С этого времени мышление – это процесс решения задач,

проблем. Вероятно, с этих пор задача, которую решали испытуемые, оказывается столь значимой в психологии мышления. История направлений экспериментального изучения мышления в зависимости от типов используемых задач прослежена Д.В. Ушаковым (Ушаков Д.В., 1999). Новое операциональное понимание мышления приводит и к новой экспериментальной схеме его исследования. Психологи Вюрцбургской школы для исследования мышления предлагали испытуемым решать задачи. Для того, чтобы фиксировать мыслительную активность, наиболее тренированные испытуемые сообщали экспериментатору о том, что происходит в их сознании, когда осуществляется решение, т.е. респондент проговаривал каждый шаг собственного мышления (мыслил вслух). Операциональное понимание мышления как решения проблем позволяет радикально модифицировать метод интроспекции и сформировать новую схему экспериментального исследования мышления, которой мы пользуемся и сегодня. Она заключается в фиксации мышления испытуемого только, когда он решает задачи, проблемы (а не просто представляет что-либо, вспоминает, созерцает). Способ фиксации – не самоотчет о его собственных состояниях во время мыслительного поиска и др. (интроспекция), а проговаривание процесса решения, т.е. экспериментатор фиксирует характер оперирования субъекта с познаваемым объектом.

Было обнаружено, что, приняв задачу, личность уже формирует установку относительно мышления (решения задачи). Исходной детерминантой мышления выступала задача, которая формирует установку и значение задачи для человека, что приводит к интеллектуальным действиям. У О. Зельца мышление – это результат синтеза между задачей, установкой и мыслительными операциями.

Экспериментальное исследование мышления приводит Освальда Кюльпе к выводу о том, что мыслительная деятельность может протекать и без наглядных представлений (в отчетах испытуемых их часто не наблюдалось). В этом случае содержание мышления – цепь суждений (а не ассоциации сенсорно-перцептивных данных). Таким образом, мысль – это фиксация отношений между объектами и их смысловых характеристик. По О. Кюльпе, мысли запоминаются более легко, чем ассоциации представлений (образов) (например, чем стихи, которые специально нужно заучивать, несмотря на существование рифмы). В целом мысль выступает как новое содержание, а не в качестве знака для образов (их ассоциации).

Можно сказать, что введение термина «задача», как характеристики мышления уже приводило к выявлению специфичности мыслительной активности по сравнению с чувственным познанием. Задача содержит проблему, последняя же есть результат размышления, а не восприятия. Восприятие и ощущение не содержат в себе задачу, они могут лишь фиксировать разнородное, пусть противоречивое. Задачу как проблему (как преодолеть противоречивость, каковы противоположности?) формирует субъект только в мыслях. Таким образом, в Вюрцбургском направлении впервые мышление подвергается систематическому, экспериментальному исследованию и показывается качественная специфика мышления по отношению к сенсорно-перцептивному, наглядно-образному уровню познания. В данном направлении специфичность мышления заключалась в решении задачи. О. Зельц считал, что мышление

определяется соотношением между установкой человека, принятой задачей и интеллектуальными операциями. Установка личности, принявшей задачу, формирует отношение. Отношение выступает реальным компонентом мышления, создающим направленность мысли.

Существенный вклад в раскрытие психологического содержания мышления был внесен представителями гештальтпсихологии. Они, выступая против структурализма в психологии, сущность мышления видели не в отдельных компонентах его содержания, а в характере связей мыслительных элементов, образующих определенную структуру (гештальт). Связи между мыслительными компонентами образуют целостность мышления. Так, для Курта Коффки мышление – это оперирование отношениями (О. Зельц), а преобразование структуры наглядных ситуаций. Ситуация – это неуравновешенное феноменальное поле с незаполненными местами. Наличие пустот (непонятого, незаполненного) в феноменальном поле определяет возникновение напряжения. Исходная ситуация (с напряжением) через мышление переходит в другую, которая является целостной, непротиворечивой, понятной, заполненной. Сама ситуация – это прежде всего наглядное, эмоционально-чувственное содержание внешней среды. Для большинства представителей гештальтпсихологии мышление – это оперирование прежде всего наглядным, чувственным материалом. Основная детерминация мышления исходит от характера наглядной ситуации и осуществляется по законам гештальта (целостного образа).

Мы согласны с мнением С.Л. Рубинштейна, согласно которому психологи Вюрцбургской школы центрировали свое внимание на специфическом содержании мышления в отличие от чувств, а гештальтисты в целом сводят содержание мышления к наглядности (Рубинштейн С.Л., 1958). Мышление в этом случае, скорее, бессознательный, интуитивный процесс постижения феноменального поля. Так, В. Келер вводит понятие «инсайт» - интеллектуальное озарение, постижение проблемы. Через инсайт существенные черты объекта непосредственно презентуются личности внутренними свойствами стимульного материала. Благодаря экспериментам В. Келера с обезьянами рождается и новая экспериментальная схема: теперь мышление – это не просто цепочка «скучных» заранее запрограммированных суждений, но процесс творческий, логическую стройность которого прерывает инсайт, как нечто непонятное, иррациональное, бессознательное, но приводящее к решению.

Ж. Пиаже также отмечал известный сенсуализм представителей гештальтпсихологии: ««Теория формы» в своем стремлении свести механизмы интеллекта к механизмам, характеризующим перцептивные структуры, которые сами сводятся к «физическим формам», в сущности приходит, хотя и значительно более рафинированным путем, к классическому эмпиризму» (Пиаже Ж., 1994; с. 118). Различие по сравнению с ассоциативной психологией заключается лишь в том, что на место ассоциаций подставляются структурированные целостности. В итоге, и в ассоцианизме, и в гештальтпсихологии система интеллектуальных действий «растворяется в чувствовании и подменяется пассивностью автоматических механизмов» (Ж. Пиаже). Однако в гештальтпсихологии новое понимание содержания мышления рождает и новые экспериментальные схемы

исследования. По-видимому, представители гештальтпсихологии ввели метод подсказок для изучения мышления, где подсказка выступала детерминирующим началом со стороны внешней ситуации.

Вероятно, крупнейший психолог 20 века Ж. Пиаже, впервые систематически и последовательно раскрыл специфичность интеллектуальных операций, разработав теорию операционального состава интеллекта. Ж. Пиаже было логически и экспериментально показано закономерное появление интеллекта (мышления) в онтогенезе и филогенезе. Сенсорно-перцептивная сфера личности не обеспечивает необходимого равновесного состояния, здесь фиксируются разнородные данные, которым не дается объяснение. Интеллект призван преодолеть несовершенство чувственности, упорядочить, понять данные ощущения и восприятия и сбалансировать систему «организм – среда». Мышление за счет свойств содержащихся в нем операций приходит к равновесию. «...Мышление на определенном уровне достигает состояния равновесия», - писал Ж. Пиаже (Пиаже Ж., 1994; с. 103). Это равновесие одновременно и мобильно (способно к ассимиляции нового; умственные операции обратимы в отличие необратимых перцептивных операций), и постоянно (операции образуют группировки, целостности).

Мышление - это функциональный обмен, идеальное взаимодействие субъекта с объектом, где изменения материальных тел не происходит. Функциональный обмен по содержанию состоит из энергетического (аффективного) и структурного (когнитивного) взаимодействий, которые образуют единство. Интеллект, представляя собой гибкое и устойчивое структурное (когнитивное) равновесие поведения, обеспечивается процессами ассимиляции и аккомодации.

Операция, как основной компонент содержания мышления, представляет собой продолжение внешнего действия (ранний Ж. Пиаже придерживался теории интериоризации П. Жане). Однако, в отличие от внешнего действия, интеллектуальная операция, чтобы стать собою, должна пройти еще длительный путь (занять свое место в системе других операций, приобрести обратимость, ассоциативность композиции операций и др.). Все свойства операций (парность, наличие системы, обратимость, координация, «ассоциативность» композиции и т.д.) являются отличительными признаками интеллекта от сенсорно-перцептивной сферы, создавая качественную специфичность мышления, и выделяют человеческую психику из психического в природе. В итоге понимание содержания мышления не только в качестве понятий, в которых фиксируется структура объекта, но и в качестве действий с объектом приводит Ж. Пиаже к построению блестящих, принципиально новых экспериментальных схем. Использование данных схем раскрывает специфику действий (интеллектуальных операций) субъекта с познаваемым объектом на разных этапах онтогенеза. Операциональность мышления и интеллекта развивалась Ж. Пиаже на основе идей его учителя П. Жане. Сам Ж. Пиаже так обосновывал значимость сенсорно-перцептивных схем, ребенка, становящихся основой интеллектуальных действий: «...Субъект воспринимает не предметы, с одной стороны, и движения - с другой, а воспринимает предметы, уже измененные или могущие быть измененными его

собственными действиями: например, куб воспринимается как предмет, которым можно манипулировать, который можно перевернуть или обойти кругом так, чтобы его невидимые с сенсорной точки зрения части стали такими же видимыми с перцептивной точки зрения, как и другие, вследствие включения перцепций в действие...» (Пиаже Ж., Инельдер Б., 1963, с. 27).

В отечественной психологии А.Н. Леонтьев разрабатывал деятельностную парадигму применительно и к интеллектуальной активности. В его теории интеллектуальные действия образуют основное содержание мышления и принципиально схожи с действиями внешними, внутри предметной деятельности. Для А.Н. Леонтьева положение об общности строения внешней предметной деятельности и деятельности внутренней (мыслительной, теоретической) является важнейшим. Поэтому наиболее значимой задачей психологии является изучение структурных компонентов мыслительной деятельности, которые аналогичны структурам трудовой, практической деятельности (мотивы, действия, операции, навыки, цели). Например, мыслительные действия обеспечивают нахождение решения, не обладают собственной мотивацией, а подчиняются общему мотиву деятельности и всегда имеют собственную цель.

В концепции А.Н. Леонтьева связь личности и познавательных процессов, осуществляясь на базе общности строения внешней предметной деятельности и внутренней, реализуется через посредство иерархии мотивов человека. Система мотивов образует структуру личности и определяет состав, протекание, результативность и творческий потенциал различных видов психической деятельности (в частности, мышления). Для А.Н. Леонтьева мыслительные операции являются продуктом и составляющими соответствующих действий (вернее, их развития), в которых фиксируются абстрагированные и обобщенные объективные отношения, характеризующие предметные условия действия (Леонтьев А.Н., 1975, с. 46).

Аспекты развития умственных действий в их отношении к мотивационно-эмоциональной сфере личности находят свое выражение в теоретических и экспериментальных работах О.К. Тихомирова и его учеников. В исследованиях О.К. Тихомирова была разработана «смысловая теория мышления». Он писал, что «...сегодня уже недостаточно описывать реальный процесс мышления как взаимодействие операций анализа и синтеза, он включает в себя динамику и порождение смыслов, целей, оценок, потребностей» (Тихомиров О.К., 1969, с. 15).

В теории О.К. Тихомирова мышление – это познавательная деятельность, содержанием которой выступают мотивы, потребности, действия, операции (анализ и синтез), смысловые образования. Им были получены данные о решающей роли мотивации в функционировании операционного состава мышления. Если у испытуемых до непосредственного решения задачи вырабатывалось стремление к оригинальным способам разрешения основного противоречия заданий, то данная группа демонстрировала более высокие показатели (и по качеству, и по общей результативности) при непосредственном мыслительном поиске в отличие от выборки, где указанная мотивация не формировалась. Следовательно, смысл задания для субъекта, целостная направленность личности, отражаясь в конструктах построения промежуточных

целей, становятся реальными функциональными образованиями, включенными в ход мышления (Тихомиров О.К., 1969, 1984, 2002; Тихомиров О.К., Терехов В.А., 1969). Таким образом, рассмотрение мышления в рамках деятельностной парадигмы предопределяет и построение новых экспериментальных схем исследования. Экспериментатором задается различная мотивация, как важнейший компонент деятельности, затем прослеживается влияние разных мотивов на протекание мыслительного процесса. В пределах данной схемы психолог может взять любой другой компонент деятельности, например, цель, затем показать, как данный компонент влияет на процесс решения задачи.

О.К. Тихомировым и его сотрудниками была разработана целостная теория мышления, где процесс решения мыслительных задач понимается в качестве взаимодействия различных операциональных смысловых образований человека, которые образуют динамическую смысловую систему. Функционирование и развитие динамической смысловой системы осуществляется в неразрывном единстве познавательного и эмоционального аспектов на каждом из этапов становления.

В исследованиях О.К. Тихомирова и Ю.Е. Виноградова было показано, что творческие решения задачи испытуемыми всегда оказываются связанными с высоким уровнем эмоциональной активации. Вместе с тем роль эмоций в мышлении не ограничивается их оценочной функцией. Эмоциональные состояния оказываются включенными в сам процесс мыслительного поиска, определяя те или другие области анализа задачи и стратегии мысли.

И.А. Васильев, В.Л. Поплужный и О.К. Тихомиров обнаружили факты устойчивого эмоционального всплеска, непосредственно предшествующие решению задачи. Это позволило выделить два главенствующих типа интеллектуальных эмоций: **предвосхищающие** - участвующие в активном поиске и преобразовании наличной ситуации; **констатирующие** - связанные с результативными аспектами деятельности. Также было прослежено развитие эмоций в зависимости от хода мыслительной деятельности. Само возникновение интеллектуальных эмоций ставится авторами в прямую зависимость от уровня сформированности анализа, синтеза, обобщения условий и требований задания, от меры креативности мыслительного поиска (Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К., 1980, с. 124). Проводилось исследование эмоций и в зависимости от различных типов мотивации мыслительной деятельности. В условиях качественно-процессуальной направленности мотивов мышления значительно преобладают предвосхищающие эмоциональные явления в сравнении с деятельностью результативно-мотивированной (Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К., 1980, с. 183). Принципиально важным, на наш взгляд, в приведенных исследованиях является использование регистрации КГР для диагностики эмоций (в том числе предвосхищающих) субъекта по ходу мыслительного поиска. Падение КГР (незадолго до нахождения логического решения задачи) рассматривалось как коррелят сильной эмоции.

Исследования И.А. Васильева показывают, что необходимым аспектом смыслового развития при решении человеком задачи является эмоциональное развитие. Оно проявляется в предварительном эмоциональном переживании

личностью гностического противоречия задачи (до его когнитивной презентации) на стадии инициации (1); в виде сдвигов эмоциональных зон, в виде кумуляции эмоций на стадии целеполагания (2); в осуществлении поиска действий, куда включены прежде всего предвосхищающие эмоции, на стадии реализации (3) (Васильев И.А., 1998, с. 57-58). Это свидетельствует о том, что в мыслительной деятельности формируются единые ситуативные эмоционально-смысловые механизмы, выступающие не только фоном, но и активными компонентами в управлении познавательной активностью. Если раньше в психологии мышления подвергались исследованию когнитивные процессы (эмоции выступали при этом фоном, сопровождением), то в школе О.К. Тихомирова схема экспериментального исследования мышления обогатилась эмоциональными процессами как необходимым компонентом мышления, участвующим в нахождении решения, в отражении существенных сторон познаваемого объекта.

Серьезный вклад в понимание психологической природы мышления, а также в преодоление разрыва между психическими функциями и личностью был внесен С.Л. Рубинштейном при разработке им теории психического как процесса. «Процессуальная» теория мышления была наиболее последовательно развита А.В. Брушлинским (Брушлинский А.В., 1970, 1979, 1984, 1996, 2006). На наш взгляд, выделение процессов в мышлении наряду с операциями и формами приводит и к принципиально новым схемам эксперимента, и к более дифференцированному рассмотрению мыслительной активности субъекта.

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. Процессуальность понимается С.Л. Рубинштейном и А.В. Брушлинским 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). Процесс, процессуальность мышления в теории С.Л. Рубинштейна – это не только осуществление мышления во времени, это целостная парадигма психологического исследования, особый подход, вскрывающий именно психологическое содержание мышления.

Изначальная непредзаданность, непрерывность мышления как процесса (его основного механизма - анализа через синтез) приводит и к различному соотношению процессуального и личностного планов на разных фазах мыслительного поиска. Это определяется созданием по ходу процесса образований (операций, способов действия, мотивов и др.), которые сами включаются в качестве новых детерминант в анализ через синтез, изменяя и преобразуя его. Следовательно, и детерминация мышления выступает не в изначально готовой и завершенной форме, а лишь как постепенно формирующаяся.

Понимание процесса мышления как различного соотношения внешних и внутренних условий в детерминации мыслительного поиска привело к разработке и активному использованию метода подсказок

(вспомогательных задач). Принятие-непринятие подсказки при решении задачи рассматривается как важный критерий различных фаз мышления как процесса (принимает и использует подсказку только человек, достаточно глубоко проанализировавший основную задачу, соотношение ее условий и требований).

Основным же методом изучения мышления выступает метод микросемантического анализа протоколов испытуемых (А.В. Брушлинский). Испытуемому, решающему задачу, дается «старая» инструкция о том, что необходимо говорить буквально все, что приходит в голову. Его речь записывается на диктофон, высказывания подвергаются последующему тщательному анализу со стороны экспериментатора с позиций тех смыслов, которые они содержат. Основная цель при этом – развернуть мыслительные процессы (не интеллектуальные операции, которые относительно хорошо фиксируются) личности. Для этого В.А. Поликарповым использовалась специальная аппаратура из нескольких магнитофонов, усилителя, обеспечивающая фиксацию сказанного тихо, неразборчиво и в итоге – даже незначительных изменений в мышлении в процессе диалогового решения задач (Брушлинский А.В., Поликарпов В.А., 1999).

М.И. Воловикова указывает на следующие основные положения метода микросемантического анализа: 1) выделение психологической структуры мыслительной задачи; 2) вычленение операционной схемы сравнения, которой пользуется испытуемый; 3) выделение переменных и констант в мыслительном процессе; 4) анализ роли и значения пауз, семантического построения фраз, грамматической неправильности речи и др.; 5) выделение испытуемым всех переформулировок условий и требований задачи, поиск направленности этих изменений; 6) определение качественной специфики этапов анализа задачи (Воловикова М.И., 2002). Можно добавить, что метод предполагает интерпретацию психологом анализа через синтез, как основного механизма мышления как процесса, а также операционной схемы (соотношения условий и требований задачи) на разных фазах мыслительной деятельности, рассмотрение характера и уровня прогнозов искомого при решении задачи и др. Этот метод достаточно трудоемок, но более надежного способа изучения подлинно психологических, т.е. процессуальных особенностей мышления нет.

Микросемантический анализ предполагает фиксацию пластичности, постоянного движения, динамики мыслительного поиска, а также тех новых компонентов, которые открываются субъектом в познаваемом объекте. Поэтому для фиксации процесса используются многократные срезы определенного параметра – личностного или когнитивного, которые включены в мыслительный процесс. Пока, вероятно, ничего более надежного в психологии не придумано. В частности, в наших экспериментах, в особых условиях за достаточно непродолжительное время испытуемые могли изменить собственный исходный когнитивный стиль (полезависимость – полenezависимость) на противоположный

(Селиванов В.В., 2003). Решающей детерминантой стилевой динамики является живой непрерывный процесс взаимодействия субъекта с объектом, «субъектность» мышления, которая и обеспечивает возможность отражения действительности в виде объективной реальности. Это было зафиксировано и в различных коэффициентах корреляции на разных стадиях мышления как процесса. Так, корреляционные связи между исходным когнитивным стилем испытуемых и принятием первой подсказки были незначимыми; но коэффициенты корреляций между измененным когнитивным стилем по ходу мышления и второй подсказкой при решении основной задачи последовательно по трем сериям эксперимента были: $r = -0,47$; $p < 0,002$; $r = -0,38$; $p < 0,02$; $r = -0,42$; $p < 0,02$. Таким образом, проследить динамику различных личностных, когнитивных, процессуальных компонентов мышления можно через несколько их измерений, через фиксацию корреляционных зависимостей, которые могут изменяться в течение мыслительного поиска. Данная схема лабораторного эксперимента, к сожалению, пока не часто используется в общей психологии и психологии развития. Именно такая схема экспериментального исследования мышления, включающая многократное тестирование в мыслительном поиске личностных параметров, отражающая динамику когнитивных схем, соотношения условий и требований, знаний и др., наиболее адекватна, потому что отражает пластичность мышления, появление новых компонентов в его структуре, - в конечном итоге, представляет мышление дифференцированно, системно.

Использование метода микросемантического анализа при изучении мышления оправдано и дает неплохие результаты в самых различных областях психологии мышления. Например, в кандидатской диссертации Н.Н. Плетеневской, выполненной под нашим руководством, исследовалось влияние бессознательного плана мышления на сознательный поиск решения: в бессознательное включался новый компонент – «субсенсорная» подсказка и регистрировались возможные изменения процессов мышления испытуемых. В ходе решения основной задачи им предъявлялся зрительный образ – горящая свеча со стрелками, символизирующими процесс конвекции, и надпись «циркуляция», вмонтированная в различные фильмы, например «Матрица», «Гладиатор» (рис. 1). Эта подсказка использовалась к классической задаче А.В. Брушлинского – «Будет ли гореть свеча в условиях невесомости?».

Предъявление фильмов и подсказок на компьютере отличается от обычного принципа «лентопротяжного механизма» в кинотеатрах, но характеризуется высокой быстротой показа вспомогательного компонента (время предъявления стимула составляло около 52 миллисекунд). В результате Н.Н. Плетеневской были получены, на наш взгляд, интересные данные. После просмотра фильма с такой подсказкой и возвращения испытуемых к решению основной задачи, они гораздо чаще давали правильный ответ, однако объяснить, почему свеча не будет гореть в условиях невесомости, не могли. Они не были также окончательно уверены в правильности данного решения. Например, после вербальной подсказки изменили свой ответ без аргументации, неожиданно, в ходе мгновенного инсайта 10% испытуемых, а в случае с «субсенсорной» подсказкой – 46.5% (в контрольной группе – только 1%). В этих



ЦИРКУЛЯЦИЯ



Рис.1. «Субсенсорная» подсказка, вмонтированная в фильм «Гладиатор» (программист А.В. Селиванов).

экспериментах автору удалось целенаправленно воспроизвести и отчасти регулировать явление «немгновенного» инсайта (открытое А.В. Брушлинским и характерное именно для

мышления как процесса). При введении новых бессознательных компонентов (с изменением бессознательного плана мышления) у испытуемых качественно менялся мыслительный процесс на осознанном уровне. Изменение бессознательного плана мышления (подсказка на «субсенсорном» уровне) приводило к недифференцированному воздействию на сознательный план мышления: субъект не понимал причины принятого решения, способ связи между условиями и требованиями задачи, однако предлагал правильное ее решение. Тем не менее, было установлено, что бессознательный план мышления часто оказывает прямое воздействие на сознательный план мыслительного процесса, актуализируя интуитивное итоговое обобщение конечного результата задачи, при этом прогнозы искомого осознаются субъектом неотчетливо (см. подробнее Селиванов В.В., Плетеневская Н.Н., 2003, 2009).

В данных экспериментах, вероятно, впервые в психологии прослежено влияние перцептивного по своей сути, почти подпорогового стимула не на близлежащие процессы – ощущение, восприятие, представление, - а на высшие формы вербального, понятийного мышления в проблемной ситуации. Это составляет и новизну экспериментальной схемы изучения мышления. Кроме того,

использовалось и самое современное (на то время) программное и компьютерное оборудование.

Примерно такую же по своей «простоте» логическую схему эксперимента мы использовали при изучении взаимосвязи между наглядно-образными и логическими компонентами интеллекта с использованием техник виртуальной реальности. Подсказка к задаче была наглядной, но создана в виртуальной среде.

Проблема исследования. Прослеживалось влияние виртуальной подсказки на течение мыслительного процесса, его результат и количество коллатералей в мышлении испытуемых.

Процедура и методы исследования. Была подобрана специальная задача, имеющая образно-понятийное содержание, относящаяся к числу латеральных: «У Греты четыре короткие цепочки, по три звена в каждой. Она хочет сделать из них одну длинную замкнутую цепочку из двенадцати звеньев. Ювелир берет по три цента за то, чтобы расковать одно звено, и по два — чтобы снова замкнуть. Грета прикидывает, как бы ей уложиться в общую сумму в пятнадцать центов. Какой план работы она предлагает ювелиру?». Респонденты должны были решать задачу в уме, во внутреннем плане, обращение к рисункам, записям и проч. запрещалось. При изучении процесса мышления использовался метод микросемантического анализа протоколов исследования, все рассуждения субъектов записывались на диктофон. Испытуемым по ходу мышления предлагалась зрительная сенсорная подсказка, где через шлем виртуальной реальности проецировалось изображение четырех участков цепочки, по разному расположенных, которые могли вращаться в различных вариантах в виртуальной среде, могли незначительно изменяться испытуемыми и подвергаться другим действиям. Использовался шлем BP Z 800 3D Visor, который работает с любой программой (как второй монитор), но только специальные программные объекты (сформированные в пакетах 3-D, Maya и др.) приобретают сложное трехмерное изображение, более того, Z 800 автоматически определяет 3D стерео-видео (рис.2). Доступно и использование поворота головы (head tracker) в том числе и в качестве аналога мышки.

Результаты исследования. Трехмерное изображение компонентов задачи («сверх-образы») влияет на характер осуществляемого мыслительного процесса непосредственно. У испытуемых после предъявления подсказки значительно расширялась зона поиска решения, возникали новые нестандартные мысли о возможных связях условий и требований задачи,



Рис. 2. Шлем Z 800 (внешний вид).

существенно возросло количество коллатералей в мышлении (75% испытуемых). В среднем количество коллатералей в мышлении увеличивалось в 1,5 – 2 раза, однако образовалась небольшая микрогруппа (4 человека), у которых это число возросло в 3-4 раза (при подтверждении этих результатов на большей выборке можно будет говорить о методах ВР как эффективном средстве обучения). Наиболее эффективными для интеллектуального анализа задачи являются положения звеньев цепочки (компонента задачи), расположенные под углом от 30 до 46 градусов, с максимальной освещенностью и рельефом звеньев (см. рис. 3).

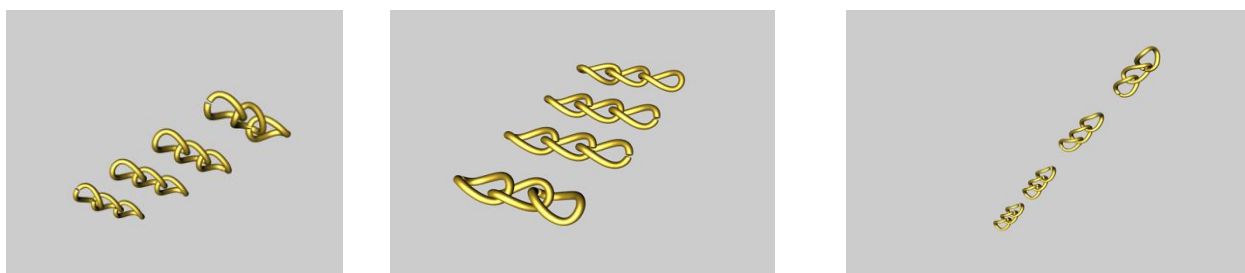


Рис.3. Наиболее стимулирующие интеллект положения цепочек в виртуальной среде.

Выводы. Чем большее количество действий (поворотов и др.) с компонентами подсказки производится испытуемым, тем большее количество семантических связей в мышлении активируется. Влияние «сверх-образов», которые прямо стимулируют когнитивный план мышления, не оказывает решающего значения на результат мышления. Примерно 65 % испытуемых даже после двух подсказок в виртуальной среде не решили задачу, у всех из них мыслительные процессы анализа, синтеза условий и требований задачи находились на низком уровне – ненаправленного анализа через синтез. Выявлена целая группа испытуемых, у которых возникающая многовариантность при решении, ответвления мысли не способствовали, а препятствовали нахождению правильного (нестандартного) решения. Виртуальные «сверх-образы» не только активируют мыслительный процесс, но и оказывают влияние на нахождение правильного решения латеральных задач. В частности, у некоторых молодых, с высоким уровнем интеллекта испытуемых, подсказка в виртуальной среде быстро способствовала решению задачи. Между образной и когнитивной сферой интеллекта существуют как прямые, так и опосредствованные формы взаимодействия, посредником в этом взаимодействии являются мыслительные процессы анализа, синтеза, обобщения.

Совсем недавнее наше изучение мышления осуществлялось с использованием более углубленных разработок виртуальной среды и в целом подтверждают вышеизложенные результаты. Со времени первого использования термина «виртуальная реальность» Джарон Ланьером в 1989 году, это понятие претерпело существенные смысловые изменения. В нашем исследовании сущность виртуальной реальности сводится к трем основным характеристикам: 1)

создание средствами программирования трехмерных изображений объектов; 2) интерактивность среды (возможность анимации); 3) сетевая обработка данных, осуществляемая в режиме реального времени.

На кафедре общей психологии были созданы обучающие программы в реальной виртуальной среде по биологии и математике для учащихся старших классов средних школ. Например, по биологии все объекты по темам «Синтез белка», «Наследование генов» и др. выполнены в 3D, для анимации использовался мультиплатформенный инструмент для разработки трёхмерных приложений «Unity» (программист – В.П. Титов, автор сценариев – П.В. Сорочинский). Учащиеся могли приближать-удалять объекты во время происходящего действия, останавливать сцену, получали звуковые комментарии к тем биологическим процессам, которые происходили на экране и т.д. Они полностью погружались в процессы, которые происходят внутри клетки при синтезе белка и могли влиять на них (см. рис. 4,5). Просмотр такого программного продукта занимает 8-15 минут времени. Эта обучающая программа существенно повлияла на возрастание познавательной мотивации и интереса у учеников. Основные результаты заключались в том, что обучающие программы в ВР улучшают ответы по тестам по соответствующим темам у плохо успевающих учеников на 40-50 %, у отличников и талантливых – в 2 и более раза.

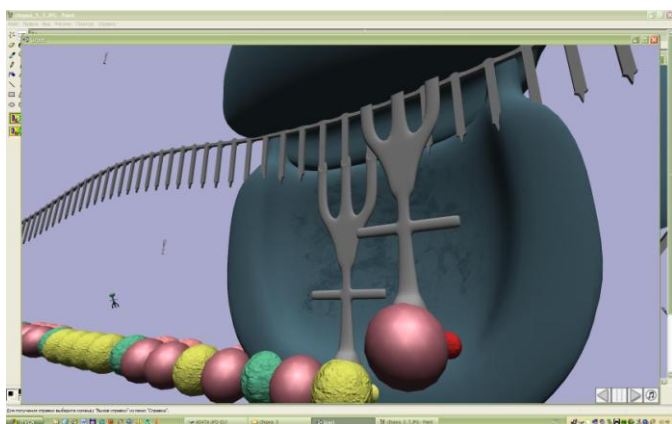
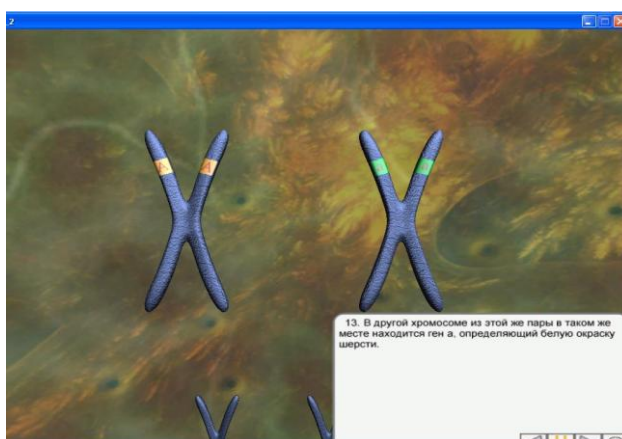


Рис. 4. «Синтез белка». В рибосоме осуществляется соединение аминокислот, доставляемых транспортными РНК.

Рис.5. Кадр из программы «Наследование генов».



Ценность этих программных продуктов для формирования мышления определяется прежде всего возможностью системной анимации. Ученик не только активно изменяет и прослеживает способы взаимодействия внешних объектов (применительно к биологии – внутриклеточных структур и процессов), но и сам осуществляет необходимые действия с объектами. Таким образом, активно и быстро осуществляется формирование понятий, как способов действия с объектами, выявление новых свойств объекта (при сравнении его с другими).

Микросемантический анализ мышления испытуемых при выполнении усложненных заданий до и после работы с программой показал, что до программы процесс анализа через синтез в целом носил ненаправленный характер и приводил к неверным результатам, а после работы с программой носил смешанный (43%) либо направленный (57%) характер и приводил к верным результатам с 1-2 подсказками (по данным П.В. Сорочинского). При этом уровень прогнозов искомого решения задачи до работы с программой носил эмпирический характер, часто не в соответствии с объективными закономерностями предмета задачи, а после работы с программой – уже теоретический, обобщенный, с правильным использованием научной терминологии и объективных знаний.

В целом проведенные эксперименты свидетельствуют о том, что обучающие программы в настоящей виртуальной среде являются эффективным средством формирования мышления (форм, операций, процессов) и в целом обучения личности, способствуют формированию познавательной мотивации и оптимальных психических состояний личности.

В свое время выделенный процессуальный уровень анализа в методологии изучения мышления, несомненно, способствует более дифференцированному и системному рассмотрению мыслительной активности. В наших трактовке, мышление – это сложный системный процесс, в котором можно выделить основные содержательные компоненты: 1) мыслительные *процессы* (анализ, синтез, обобщение, абстрагирование, анализ через синтез); 2) мыслительные *действия, операции* (например, математические операции: сложение–вычитание и др.); 3) *формы* мышления (понятие, суждение, умозаключение); 4) систему *знаний и понятий*, взаимосвязанных между собой и используемых субъектом при решении задач; 5) *смыслы* познаваемого объекта или соотношений условий и требований задачи в зависимости от индивидуального опыта мыслителя, его индивидуальных особенностей и характера складывающейся ситуации при решении задачи; 6) обобщенные *эмоциональные компоненты* мышления, в частности, предвосхищающие эмоции; 7) *обобщенные личностные характеристики*, актуализирующиеся в ходе мышления (познавательная и неспецифическая мотивация, свойства, составляющие сознания, способности); 8) *обобщенные субъектные свойства* (метакогнитивные компоненты, способ и стиль регуляции мыслительной активности и т.д.).

В содержательных компонентах мышления (интеллекта) целесообразно выделять два взаимосвязанных плана – когнитивный и смысловой. 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). В наших экспериментах, проведенных совместно с Ю.В. Алексеевой, был выделен новый вид смыслов в мышлении, которые особенно отчетливо проявляются при решении латеральных задач, - это смыслы-процессы или оперативные смыслы (Селиванов В.В., Алексеева Ю.В, 2007). «Оперативные» (в отличие от операциональных смыслов у О.К. Тихомирова) являются наиболее пластичными и предопределяются отражением проблемной ситуации, процессуальными (не операционными) характеристиками мышления.

Основные экспериментальные схемы исследования, метод микросемантического анализа и др. при изучении мышления могут и должны использоваться при рассмотрении интеллекта и не только. Так, в докторской диссертации А.В. Россохина микросемантический анализ впервые был применен для анализа внутреннего диалога субъекта в процессе измененных состояний сознания. В ходе микросемантического анализа была обнаружена связь процессов прогнозирования и характера коммуникаций, возникающих в процессе рефлексии измененных состояний сознания в зависимости от степени сформированности у субъекта «наблюдающего рефлексивного Я» и выражающихся в разных формах высказываний психоаналитика (Россохин А.В., 2009).

На наш взгляд, дифференцированное рассмотрение психологической структуры мышления, в которую включены и процессуальные, и субъектные, и рефлексивные характеристики, влечет за собой и совершенствование методического арсенала изучения мышления в лабораторном эксперименте. Общая тенденция в исследовании мышления, существовавшая на протяжении всей истории психологии и отражающая зависимость методических приемов фиксации мысли от общих представлений о содержательных компонентах мыслительной деятельности, особенно рельефно проявляется сегодня.

Литература

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. М.: «Когито-центр», «Высшая школа психологии», 2006.
2. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетика. М.: Мысль, 1970.
3. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. М.: Мысль, 1979.
4. Брушлинский А.В. Деятельность, действие и психическое как процесс // Вопросы психологии. 1984. № 5. С. 17-29.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
6. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды. М.: Ин-т психологии РАН, 2006.
7. Брушлинский А.В., Поликарпов В.А. Мышление и общение. Самара, 1999.
8. Васильев И.А., Поплужный В.Л., Тихомиров О.К. Эмоции и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
9. Васильев И.А. Роль интеллектуальных эмоций в регуляции мыслительной деятельности // Психол. журнал. 1998. № 4. С. 49-60.
10. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М., 1987.
11. Воловикова М.И. О возможностях применения микросемантического анализа в исследованиях личности // Современная психология: состояние и перспективы

- исследования. Часть 3. Социальные представления и мышление личности /Отв. ред. К.А. Абульханова и др. М.: Институт психологии РАН, 2002. С. 34-52.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
 13. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: МПА, 1994.
 14. Пиаже Ж., Инельдер Б. Генезис элементарных логических структур. М., 1963.
 15. Пономарев Я.А. Психология творчества. М.: Наука, 1976.
 16. Россохин А.В. психология рефлексии измененных состояний сознания. Автор. дисс. на соиск. уч. степени доктора психол. наук. М., 2009. – 42с.
 17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М.: АН СССР, 1957.
 18. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.
 19. Самойленко Е.С. Процесс сравнения в системах познания, общения и личности. Автор. дисс. на соиск. уч. степени доктора психол. наук. М., 2012. – 52с.
 20. Самойленко Е.С. Процесс сравнения в системах познания, общения и личности. Дисс. на соиск. уч. степени доктора психол. наук. М., 2012 а. – 527с.
 21. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта (второе изд.). Смоленск: Универсум, 2003.
 22. Селиванов В.В., Алексеева Ю.В. Психология мышления: соотношение смысловых и процессуальных характеристик. Смоленск: Универсум, 2007.
 23. Селиванов В.В., Плетеневская Н.Н. Психология мышления: соотношение осознанного и неосознанного. Смоленск: Универсум, 2003.
 24. Селиванов В.В., Плетеневская Н.Н. Психология мышления: соотношение осознанного и неосознанного (второе изд.). М.: ИД АТИСО, 2009.
 25. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М., 1969.
 26. Тихомиров О.К., Терехов В.А. Значение и смысл в процессе решения мыслительной задачи //Вопросы психологии. 1969. № 4. С. 66-85.
 27. Тихомиров О.К. Психология мышления: учебное пособие. М.: МГУ, 1984.
 28. Тихомиров О.К. Психология мышления: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: «Академия», 2002.
 29. Ушаков Д.В. Мышление и интеллект //Современная психология /Ред. В.Н. Дружинин. М.: Инфра-М, 1999. С. 241-266.
 30. Ушаков Д.В. Интеллект (структурно-динамическая теория). М.: Институт психологии РАН, 2003.
 31. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

ДИАГНОСТИКА КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ С ПОМОЩЬЮ ОПРОСНИКА (ТСОВ-4)

Селиванов В.В., Осокина К.А.
Смоленский государственный университет

Когнитивный стиль - это определенная стратегия поведения и познания, пронизывающая все (начиная от восприятия и кончая мышлением) уровни взаимодействия человека с наличной ситуацией. Одним из наиболее обобщенных когнитивных стилей является полезависимость-полenezависимость, предложенные Н.А. Witkin,ым.

Полезависимый - полнезависимый стиль познания был предложен и разрабатывается в рамках концепции психологической дифференциации (Н.А. Witkin, 1954; Н. Witkin, R. Dyk, D. Goodenough, 1974). Для диагностики этого показателя применяется в основном один из трех тестов («стержень в рамке», «наклонная комната», «включенных фигур»). Все три теста направлены на выявление того, насколько человек может освободиться от воздействия контекста, из которого нужно выделить более простой стимул. Неспособность абстрагироваться от влияния светящейся рамки в первом тесте, наклонного положения частей комнаты во втором, сложной нарисованной фигуры, содержащей простую, в третьем - рассматривается как полезависимость (зависимость от поля перцепции). Полнезависимость характеризуется способностью хорошо дифференцировать Я от не-Я, структурированностью личностной организации, повышенной самооценкой, «аналитичностью», расчлененностью перцепции и мышления. Полезависимость отражает недостаточную дифференцировку Я от не-Я, размытость представления о самом себе, пониженную самооценку, ориентацию на окружение, синкретичность, глобальность восприятия и мышления.

Полезависимая форма поведения и познания характеризуется в основном тенденцией более слитно взаимодействовать с окружением, находиться в большей зависимости от других людей, внешних норм, правил и установок, от поля восприятия (отсюда и название). Полнезависимый стиль выражается в опоре на собственный внутренний мир и опыт, в большей самостоятельности и автономности относительно окружения.

Первоначальные изыскания по полезависимости - полнезависимости относятся к началу 50-х годов. Своему рождению эти стили обязаны эмпирическим исследованиям восприятия с использованием двух оригинальных тестов. В тесте «стержень в рамке» испытуемому, сидящему во вращающемся относительно горизонтальной оси кресле, предлагалось в темной комнате установить вертикально светящийся стержень в рамке. Если субъект использовал в качестве основы для выполнения задания положение своего тела (т.е. кинестетические ощущения) - его восприятие считалось полнезависимым; если же испытуемый ставил стержень вертикально, руководствуясь положением рамки, - перцепция его определялась как полезависимая (т.е. зависящая от поля восприятия). Светящаяся рамка выступает в качестве поля восприятия для стержня, как определенный контекст его существования. Аналогично этому использовался и тест «повернутая комната», Испытуемый должен был перевести из наклонного в вертикальное положение кресло, на котором он сидел в наклонной комнате. В начале автор этих исследований Н.А. Witkin предполагал два пути определения положения нашего тела в пространстве: 1) зрительный (мы видим дома, предметы, деревья и сообразуем положение тела с ними); 2) кинестетический (человек ощущает силу тяготения, ему присущи органические ощущения, все это и позволяет поддерживать вертикальное положение). Исходя из указанных теоретических положений, были сделаны и тесты, включающие обе, более или менее вычлененные модальности восприятия. В процессе проведения экспериментов оказалось, что некоторые испытуемые всегда выбирают за основу

при определении вертикальности стены во вращающейся комнате или светящуюся рамку в первом тесте (даже в тех случаях, когда и стены, и рамка находились под углом наклона тридцать и более градусов). Другие же игнорировали визуальную (зрительную) информацию и реагировали в основном на собственные мышечные ощущения.

Дальнейшие эксперименты показали, что полученные результаты не являются следствием «зрительно-мышечного (кинестетического)» разделения. Испытуемые, не способные освободиться от влияния зрительной ситуации в данных исследованиях, и в иных случаях оставались зависимыми от поля восприятия. Особенно наглядно демонстрирует это использование теста скрытых фигур, где вся стимульная информация существует в виде зрительной, и нет ни одного кинестетического компонента. Сущность указанного теста - в регистрации способности человека выделять простую фигуру из контекста более сложной.

В процессе использования ЕФТ (теста включенных фигур) оказалось, что те, кто был более способным в постановке кресла или стержня в правильную вертикальную позицию, преодолевая «сбивающие с толку» моменты окружения, хорошо отыскивали простые фигуры в сложных, несмотря на искажающее влияние линий, различных форм, цвета. Были получены тесные корреляционные зависимости между тестом спрятанных фигур и тестом «стержень в рамке» (от 0,68 и выше). Следовательно, полезависимое - полenezависимое различия между субъектами относятся не к отдельным модальностям (зрительное или кинестетическое) восприятия, а имеют место в каждой из модальностей, характеризуя способ восприятия в целом. Так, полenezависимый человек может свободно выделять простой звук в сложном сочетании звуков или успешно определяет выпуклые контуры несложной фигуры, содержащейся в более комплексной.

Диагностика полезависимости – полenezависимости в классическом варианте, обычно, осуществляется с помощью двух методик - теста включенных фигур и тестом «стержень в рамке».

ЕФТ (тест включенных фигур). Тест состоит из 24 карточек с изображением сложных цветных фигур и из 8 карточек с изображением простых стимулов. Исходная зависимость - независимость от поля определяется с помощью 12 первых заданий (1-А, 2-В, 3-Г, 4-Д, 5-Е, 6-А, 7-Ф, 8-Е, 9-Г, 10-0, 11-А, 12-Н) или 12 последующих (13-Е, 14-0, 15-Д, 16-0, 17-А, 18-Е, 19-В, 20-0, 21-0, 22-А, 23-Е, 24-0). Учитывается среднее время решения теста. Испытуемому предлагалось отыскать простую фигуру в более сложной. Простая стимульная фигура показывается в течение 10 с, затем карточка с ней переворачивается, закрывая изображение, и предъявляется сложная фигура. Испытуемый должен обвести небольшой указкой простую форму (если он ее находит) по контуру. На выполнение каждого задания дается 3 мин. Специально оговаривается возможность еще посмотреть на простую фигуру, если она забыта. При этом нельзя допускать, чтобы на столе перед испытуемым оказывались две карточки одновременно - с простым и сложным изображением. Точно по секундомеру фиксируется время решения каждого задания. Если испытуемый не решает

задания за 180 с, ему ставится отметка о нерешении и засчитывается 3 мин. До основных заданий дается одно-два пробных в упрощенном варианте.

Перед началом испытания зачитывается следующая инструкция: «Этот тест на вашу способность находить простую фигуру, скрытую в сложной. Постарайтесь отыскать простую форму в сложной фигуре и очертите ее по контуру указкой, чтобы экспериментатор видел это.

Существует черно-белый вариант теста включенных фигур, использовавшийся Н. Witkin,ым. Он состоит из 3-х серий заданий, расположенных по возрастающей степени сложности: первая серия содержит 7 задач; вторая – 9 заданий; третья включает также 9 сложных фигур, в которых необходимо найти простые. Задания этого варианта аналогичны цветному тесту. Черно-белый EFT предназначен для групповых решений.

Тест «стержень в рамке». Тест включает вращающиеся стержень и ражу, которые покрыты специальной светящейся краской, а также поворачивающееся на 28 градусов влево-вправо относительно вертикальной оси кресло.

Испытуемому, сидящему в кресле, предлагается в абсолютно темной комнате установить стержень из наклонного положения внутри рамки в вертикальную позицию. Вертикальность должна определяться им, исходя из собственных субъективных впечатлений.

При обработке результатов учитывался один показатель - мера отклонения установленного испытуемым стержня от истинной вертикали. Использование теста включенных фигур и теста «стержень в рамке» как аналогичных для определения когнитивного стиля мы считаем оправданным. Большинство работ подтверждает довольно высокие корреляционные зависимости между двумя методиками.

Для испытания часто используется 6 серий (*Серия 1.* Кресло с испытуемым повернуто на 28 градусов вправо, рамка на 28 градусов в ту же сторону, стержень в противоположную. *Серия 2.* Кресло повернуто на 28 градусов вправо, рамка - в ту же сторону, стержень - на 28 градусов вправо. *Серия 3.* Кресло стоит в вертикальном положении, рамка повернута на 28 градусов вправо, стержень - в противоположную сторону. *Серия 4.* Кресло повернуто на 28 градусов влево, рамка - в ту же сторону, стержень - в противоположную. *Серия 5.* Кресло повернуто на 28 градусов влево, рамка - в противоположную сторону, стержень - на 28 градусов влево. *Серия 6.* Кресло стоит вертикально, рамка - на 28 градусов влево, стержень - на 28 градусов вправо.) (Witkin H.A. 1954).

В структуре методов диагностики зависимости - независимости от поля использующиеся два показателя униполярный (связан со способностью выделения подструктур) и биполярный (описывает соотношение зрительных и вестибулярных ориентиров) рассматриваются как проявление одних и тех же закономерностей выраженности личностных особенностей в перцептивной деятельности.

В среднем и младшем дошкольном возрасте для определения полезависимости - полнезависимости традиционно используется другая методика – «божья коровка». Ребенку предлагается на вырезанную из картона божью коровку наклеить или наложить пятнышки. Если он использует мало больших по

размеру пятен, то его относят к полезависимым, к «синтетикам», поскольку он употребляет глобальные, широкие категории и схемы для познания реальности. Если же малыш манипулирует меньшими по размеру пятнышками (которых, очевидно, нужно больше по количеству), то он считается «аналитиком», полenezависимым. Большие и маленькие пятна предъявляются ребенку отдельно и не смешиваются экспериментатором.

В старшем дошкольном возрасте для диагностики стиля уже могут использоваться различные модификации теста включенных фигур. Например, наша модификация ТСА-2.

В основе исследований Н.А. Witkin,а и его последователей лежит концепция психологической дифференциации. Развитие психики ребенка рассматривается как некоторый путь от полезависимого способа бытия к более полenezависимому. Если на ранних стадиях своего функционирования дети живут слитно с окружением, отражаемый ими мир представлен в не- расчленённой форме, то с возрастом прогрессивное развитие психологических структур (отчетливое отделение Я от не - Я, чувств от восприятия, мышления от действия и т.д.) приводит к более расчлененному «образу мира». Одним из первых приобретений в развитии дифференциации является осознание ребенком различий между внутренним и внешним. Сначала - определение границ своего тела во взаимосвязи с миром, потом - отделение эмоций, идей, воспоминаний и т.п. (то, что имеет источник внутри) от базовых потребностей, чувства боли и т.д. (то, что имеет источник во вне). Это приводит к формированию внутреннего опыта, разделению поля и опыта, Я и окружения. Основными направлениями и критериями роста психологической дифференциации выступают: 1) развитие расчлененности психологических структур (формирование границ тела, чувства собственной идентичности, Я - дифференциации); 2) повышение степени специализации психических образований; 3) совершенствование контроля и защитных механизмов личности. Наряду с процессом дифференциации происходит и интеграция психических качеств и свойств. Последняя оказывается необходимым при системном подходе к личности. Сложность и целостность интеграции психического обусловлены частично уровнем его дифференцированности.

Таким образом, полезависимый - полenezависимый когнитивные стили непосредственно связаны с характером и величиной психологической дифференциации, основу которой составляет дифференциация Я от не-Я, интеллектуального от аффективного. Так, Н.А. Witkin указывает: «Различия в степени Я - не-Я выделения ведут к различиям в пространстве, в котором личность или поле преимущественно рассматриваются в качестве референтов» (Witkin Н.А., Goodenough D.R., 1977, с. 661).

Однако до настоящего времени не существует вербального теста для определения полезависимости-полenezависимости. При разработки опросника мы учитывали все три глобальные сферы проявления когнитивного стиля, указанные выше. Соответственно им и структурировано содержание вопросов.

Методика: ТСОВ-4 (тест Селиванова – Осокиной, для взрослых) прошел предварительную процедуру разработки и психометрической проверки.

1. Анализ пунктов теста.

На начальном этапе разработки опросника был составлен список утверждений для их первичной статистической обработки. Список состоял из 45 утверждений. После составления первичного варианта опросника был собран статистический материал для психометрической проверки утверждений. Выборка состояла из 80 человек (мужского и женского пола) в возрасте от 18 до 45 лет. Затем рассчитывались следующие статистические показатели для каждого пункта.

1) Индекс «трудности», вычисляемый по формуле: $N_m = N_b/a_n$, где N_b – число баллов, полученных всеми испытуемыми в одном утверждении; a – максимальный балл по шкале ответов; n – общее количество ответивших.

2) Коэффициент дискриминативности, вычисляемый с помощью коэффициента корреляции Пирсона. После того, как для каждого пункта опросника были рассчитаны индекс трудности и коэффициент дискриминативности и исключены неудовлетворительные пункты, а так же добавлены новые, после чего наш список составил 57 утверждений. При этом мы исходили из того, что значение индекса трудности должно быть не менее 0,16 и не более 0,84, коэффициента дискриминативности – не менее 0,2. По окончании этого этапа была составлена окончательная форма опросника, включающая 57 утверждений. Окончательная форма опросника представлена ниже.

2. Проверка на надежность.

Степень надежности психологического теста отражает точность и устойчивость получаемых при тестировании результатов. Понятие надежности основывается на вычислении «ошибки измерения», которая служит для указания вероятности пределов колебаний измеряемой величины, возникающих под действием посторонних случайных факторов. Источниками ошибок измерения являются либо неоднородность содержания теста, либо временные колебания в состоянии испытуемого. Поэтому на практике используются методы, определяющие надежность как точность (внутренняя согласованность результатов) и как устойчивость результатов.

Проверка на надежность по однородности опросника проводилась на выборке, которая включала в себя 60 человек. Затем высчитывая коэффициент Спирмена – Брауна. По результатам проверки теста на надежность по однородности мы получили следующие показатели: Спирмена-Брауна – 0,85

Исходя из того, что значение коэффициента надежности по однородности должно быть не ниже 0,6 результаты проверки нашего опросника по данному виду надежности можно рассматривать как хорошие. Оценка надежности по устойчивости результатов проводилась путем повторного тестирования одних и тех же испытуемых. Интервал между первым и вторым тестированием составил четыре недели. В тестировании принимали участие 60 человек. Корреляция результатов первого и второго тестирования производилась с помощью формулы произведения моментов Пирсона. Результаты проверки вербального опросника на ретестовую надежность так же можно рассматривать, как хорошие. Коэффициент корреляции - 0,72, что свидетельствует о надежности полученных результатов.

3. Проверка на валидность.

Характеристики валидности теста являются основными показателями его диагностической пригодности. Валидность указывает нам, какие и насколько обоснованные выводы можно сделать на основе тестовых оценок. Проверка нашего опросника проводилась по 2-м видам валидности – критериальной и конструктивной. Оценка критериальной валидности опросника производилась методом контрастных ситуаций. Для сравнения была взята группа испытуемых, которая диагностировалась в обычной и стрессовой ситуации по методике «Включенные фигуры» Н. Witkin и нашему вербальному тесту (ТСОВ-4). Выборка, на которой проводилась проверка критериальной валидности, состояла из 60 человек. Оценка разности средних арифметических этих двух групп проводилась с помощью t – критерия Стьюдента. В результате проведенного исследования мы получили достоверные различия ($S = 8,13$) на уровне значимости 0.1%, 1%, 5%. Что подтверждает предположение о том, что особенности когнитивного стиля будут смещаться под воздействием психологического стресса.

Проверка конструктивной валидности нашего опросника проводилась путем сравнения результатов, полученных данных по методике «Включенные фигуры» Н. Witkin с результатами вербального теста на полнезависимость – полнезависимость (ТСОВ-4). Выборка, на которой проводилась проверка, состояла из 60 человек. Тестирование по методике “Включенные фигуры” Н. Witkin на определение когнитивного стиля проводилась сразу после тестирования по вербальному тесту (ТСОВ-4). По результатам тестирования высчитывался коэффициент линейной корреляции Пирсона - 0,52, результаты проверки по данному виду валидности можно считать удовлетворительными.

4. Нормализация результатов.

На конечном этапе работы нами были разработаны тестовые нормы. Выборка стандартизации состояла из 180 испытуемых - мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 45 лет. Исследование проводилось на базе Смоленского государственного университета, Смоленского гуманитарного университета.

Методика: ТСОВ-4 (тест Селиванова – Осокиной)

Инструкция: прочитайте внимательно каждое из приведенных ниже утверждений и поставьте плюс в ячейку справа, в зависимости от того, что вам свойственно в большей степени. Над вопросами долго не задумывайтесь, важна ваша первая реакция на вопрос.

ТСОВ -4	Нет, это не так	Пожалуй, так	Верно	Совершенно верно
	1	2	3	4
1. В житейских вопросах я обычно придерживаюсь мнения моих родителей и знакомых				
2. Я никогда никуда не опаздывал				
3. Я предпочитаю следовать общественным и моральным нормам, которые признаны в данном обществе				

4. Я люблю общаться с другими людьми, и меня не тяготит одиночество				
5. При решении профессиональных задач, я предпочитаю ориентироваться на мнение моего руководителя или авторитетного для меня человека				
6. Я придерживаюсь традиционного распределения семейных ролей				
7. Я не испытываю колебаний, когда кому-нибудь нужно помочь в беде				
8. При составлении интерьера в своей квартире, я не выдумываю что-то новое, а следую традициям				
9. В обычной беседе мне легко поддерживать разговор даже с незнакомыми людьми				
10. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.				
11. Когда читаю статью по дискуссионному вопросу, я предпочитаю, чтобы в ней определялись ценности, которые исповедует автор				
12. Для меня главное в жизни быть полезным для членов моей семьи или для общества				
13. Дома я стараюсь вести себя за столом так же, как в кафе или ресторане				
14. Когда я на досуге читаю журнальную статью, она будет, скорее всего, посвящена дискуссионному политическому или социальному вопросу				
15. Я отрицательно отношусь к неформальным молодежным движениям				
16. Я очень редко испытываю к кому-либо антипатию				
17. Я легко включаюсь в работу после длительного перерыва (после отпуска или каникул)				
18. Я считаю что, далеко не каждый сотрудник несет ответственность за авторитет всей компании				
19. Я отрицательно отношусь к нестандартному сексуальному поведению				
20. Я предпочитаю употреблять в пищу традиционные блюда, нежели новые экзотические				
21. В целом я согласен с существующей политической властью в нашей стране				
22. Вероятно, я буду считать что-то правильным, истинным, если это что-то согласуется с другими вещами, которым я верю				
23. В браке между супругами должны царить взаимопонимание и преданность				
24. Я всегда готов пожертвовать своими целями и интересами ради других				
25. Для меня внешний вид играет существенную роль в оценке личности				
26. Я считаю, что брак между супругами должен быть официально зарегистрирован				
27. Я отдаю большее предпочтение разрекламированным вещам				
28. Я считаю, что никто не вправе нарушать закон				

29. Я предпочитаю к своей работе относиться ответственно				
30. Вообще говоря, я нахожу теорию полезной, если она кажется родственной тем другим теориям и идеям, которые я уже усвоил				
31. Если бы меня попросили выбрать главное и второстепенные мои желания (проранжировать их), я бы затруднился это сделать				
32. Для меня имеет большое значение мнение большинства людей				
33. Я никогда не сплетничаю				
34. Никогда не надену вещь, которая вышла из моды				
35. При выборе места работы я больше ориентируюсь на престиж, нежели на собственные интересы				
36. Я считаю, что в браке муж должен зарабатывать больше жены				
37. В моей квартире всегда должен быть порядок и чистота				
38. Я считаю, что каждый обязательно должен ходить на выборы				
39. Я разговариваю столь же свободно (как обычно) в присутствии людей, чьим мнением я особенно дорожу				
40. Вообще говоря, я усваиваю новые идеи лучше всего, когда могу понять, насколько они сходны с привычными идеями				
41. Считаю, что я обладаю средними способностями				
42. Для меня важно признание моих достижений				
43. Я считаю, что красивый человек – это успешный человек				
44. Реклама помогает мне узнать, что именно я хочу купить				
45. Я совершенно не забочусь о своем здоровье				
46. Когда я впервые подхожу к какой-то технической проблеме, я, скорее, буду искать способы, которыми другие уже решили эту проблему				
47. Мне хотелось бы иметь автомобиль не хуже, чем у других				
48. Когда наваливаются трудности, я часто болею или мне хочется выпить спиртного				
49. Я считаю, что брак между супругами должен быть один раз и на всю жизнь				
50. Я считаю, что религиозность граждан - это критерий морально–этического здоровья общества				
51. Ни разу в жизни не говорил о вещах, в которых не разбираюсь				
52. Мне трудно себя заставить прочесть новую книгу, зато старую могу перечитывать несколько раз				
53. Когда меня кто-то обидел, у меня появляется желания поплакать				
54. В стрессовой ситуации мне постоянно хочется курить				
55. Я быстро привязываюсь к людям, которые меня окружают				
56. Я хотел бы попробовать наркотические вещества				
57. Когда появляются проблемы, я долго не могу уснуть				

Обработка результатов.

Номера утверждений: 1-57. Каждое утверждение оценивается по 4-х бальной шкале: 1 – Нет, это не так; 2 – Пожалуй, так; 3 – Верно; 4 – Совершенно верно.

Если испытуемый набирает от 51 -100 баллов, то у него доминирует полнезависимый когнитивный стиль; если 101 -150 б – показатель среднего уровня полнезависимости (смешанного когнитивного стиля); от 151 до 204 б – показатель полнезависимости.

Вопросы на лживость - № 2, 17, 33, 39, 45, 51.

Если по этим вопросам испытуемый набирает:

6-10 баллов – результаты можно использовать;

11-16 баллов – результаты теста сомнительны;

17-24 балла – результаты тесты недостоверны.

Литература

1. Анастаси А., Урбина С. Психологическое тестирование. СПб.: Питер, 2002. – 688с.
2. Айвазян С. А. и др. Прикладная статистика. Классификация и снижение размерности. М., 1989.
3. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. СПб., 1999.
4. Гусев А. Дисперсионный анализ в экспериментальной психологии: Учебное пособие для студентов факультетов психологии... М., 2000. . 5.
- Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б. Измерение в психологии: общий психологический практикум. М., 1997. 6.
- Кричевец А.Н. Математика для психологов: Учебник/А. Н. Кричевец, Е.В. Шикин, А. Г. Дьячков / Под ред. А. Н. Кричевца. М., 2003.
7. Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
8. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: «Речь», 2004. – 392 с. 9.
- Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. СПб., 1998.
10. Суходольский Г.В. Математические методы психологии. СПб., 2003.
11. Тарасов С. Г. Факторный, дискриминантный и кластерный анализ / Дж.-О. Ким, Ч. У. Мьюллер, У. Р. Клекка и др. М., 1989.
12. Personality through perception /Ed.: Lewis H. B., Witkin H. A. a.o. — N. Y.: Harper, Brothers Publishers, 1954. — 571 p. 13.
- Witkin H.A., Goodenough D.R. Field Dependence and Interpersonal Behavior //Psychological Bulletin, 1977. — V. 84. — P. 661—689.

СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С АКАДЕМИЧЕСКИМ ИНТЕЛЛЕКТОМ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО И ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Суднева О.Ю.
Томский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 12-06-33028

В настоящее время в психологической науке особое значение уделяется социальному интеллекту и социальной успешности личности. Постоянство исследовательского интереса к этой теме можно объяснить несколькими причинами. Во-первых, можно смело говорить о недостаточности и неоднозначности научных представлений о природе социального интеллекта, его определения и особенностей. Во-вторых, исследования в данном направлении остаются актуальными в связи с особой практической значимостью социального интеллекта. Многие отечественные и зарубежные исследователи сходятся во мнении, что социальный интеллект играет значимую роль в определении эффективности и успешности личности в самых различных областях жизнедеятельности человека (А.В. Савенков, 2005; Р. Стернберг, 2003 и др.).

В нашем исследовании мы поставили цель изучить особенности проявления социального интеллекта и его связи с академическим интеллектом у студентов, обучающихся в вузе по гуманитарному и негуманитарному профилю. Мы предположили, что существуют значимые различия в проявлении взаимосвязи социального интеллекта и академического интеллекта у студентов, обучающихся по разным специальностям.

Для проверки данного предположения нами было организовано и проведено исследование, в котором принимали участие студенты первого курса гуманитарных и технических факультетов Томского государственного университета в количестве 390 человек (210 студентов - гуманитариев, 180 студентов технического профиля).

Особенности социального интеллекта мы определяли на основе Опросника оценки выбора в конфликтной ситуации (С.В. Щербаков, 2010). В основе методики лежит идея С.В. Щербакова о том, что социальный интеллект наиболее отчётливо проявляется в ходе поиска конструктивных стратегий выхода из затруднительных и конфликтных ситуаций.

Об уровне развития академического интеллекта и его развитии у участников исследования мы судили на основании результатов ЕГЭ по математике.

Для определения индивидуальных особенностей первокурсников нами были использованы такие методики как: Опросник самоорганизации деятельности (Е.Ю. Мандрикова), Методика дифференциальной диагностики рефлексивности (Д.А. Леонтьев), Шкала самодетерминации личности (Б. Шелдон; в адаптации и модификации Е.Н. Осина), Шкала удовлетворенности жизнью (Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина). В нашем исследовании использовалась Шкала базисных убеждений (Р. Янофф-Бульман; в адаптации О.А. Кравцовой).

В ходе статистической обработки результатов тестирования были получены средние значения показателей, которые находились в пределах нормативных значений, полученных авторами и разработчиками вышеперечисленных методик.

При использовании дисперсионного анализа ANOVA-MANOVA не удалось выявить достоверных различий в степени развития социального интеллекта у студентов, обучающихся по гуманитарному и негуманитарному профилю. Однако были обнаружены другие важные значимые различия между этими двумя группами. В частности, данные, прилученные с помощью «Шкалы базисных убеждений», показали, что студенты технического профиля, по сравнению со студентами гуманитарного профиля, в большей мере убеждены в собственной способности контролировать себя и происходящие с ними события ($M_1=4,40$, $M_2=4,20$, межгрупповые различия достоверны с $p=0,01$, соответственно). Зато студенты гуманитарного профиля в большей степени верят в доброту людей по отношению к себе (негуманитарный профиль $M_1=3,68$, гуманитарный профиль $M_2=3,88$, $p=0,01$).

Интересно отметить, что нами также были обнаружены значимые различия в степени выраженности психологических показателей в выборке юношей (90 студентов гуманитарного профиля, 80 технического) и в выборках девушек (120 гуманитариев, 100 студентов технического профиля). Например, мы выяснили, что девушки технических специальностей ($M_{фем1}$) в большей степени, чем девушки-гуманитарии верят в справедливость мира ($M_{фем1}=4,3$, $M_{фем2}=3,9$, $p=0,01$).

В группе молодых людей, обучающихся по гуманитарному профилю ($M_{мас2}$), в отличие от студентов технического профиля, сильнее выражена вера в собственную удачу и везение ($M_{мас1}=3,7$, $M_{мас2}=4,1$, $p=0,011$). Возможно, здесь мы можем говорить об оптимизме юношей-гуманитариев как об особой отличительной черте личности, определяющей их отношение к событиям и условиям собственной жизни.

С помощью «Опросника самоорганизации деятельности» мы получили данные, согласно которым в группе студентов гуманитарного профиля преобладают высокие значения по шкале «самоорганизация». Такие результаты, на наш взгляд, являются свидетельством выраженной тенденции студентов-гуманитариев в большей степени организовывать свою деятельность, в том числе, с помощью внешних средств (ежедневников, планингов, бюджетированию времени) и, проявлять больше волевых качеств и настойчивости в достижении поставленных целей ($M_1=6,91$, $M_2=9,47$, $p=0,0001$).

Студентам, обучающимся по негуманитарным специальностям в большей мере присуща склонность «ориентироваться на настоящее» ($M_1=22,2$, $M_2=20,3$, $p=0,003$). Это говорит о том, что данным молодым людям свойственно «жить здесь-и-сейчас» (ориентация на гедонизм), они менее склонны искать опору в прошлой жизни, но, вместе с тем, им не свойственно задумываться о своем будущем.

С помощью «Опросника рефлексивности» мы получили ожидаемые данные, согласно которым представители негуманитарного профиля, в отличие от «гуманитариев» обладают более низкими средними значениями показателей рефлексивности: «системная рефлексия» ($M_1=36,54$, $M_2=38,71$, $p=0,001$),

«рефлексия как самокопание» ($M_1=21,26$, $M_2=23,96$, $p=0,00001$), «рефлексия как фантазия» ($M_1=24,80$, $M_2=27,08$, $p=0,0002$), «суммарный индекс рефлексивности» ($M_1=27,53$, $M_2=29,92$, $p=0,00001$). Можно выдвинуть предположение о том, что студенты гуманитарного профиля в большей степени склонны к самоанализу и рефлексии, они способны делать себя предметом собственного анализа и изучения, сосредотачиваться на собственном состоянии и переживаниях. Также они в большей мере расположены фантазировать или уделять внимание тому, что не имеет отношения к актуальной жизненной ситуации. Возможно, такая специфика мышления определяется особенностью организации в вузе образовательного процесса гуманитарного профиля.

Сравнивая результаты в выборке девушек, мы также получили значимые достоверные различия. По шкале «настойчивость» Опросника самоорганизации деятельности мы обнаружили высокие баллы у представительниц технического профиля ($M_{\text{маск1}}=23,37$, $M_{\text{фем2}}=19,94$, $p=0,002$). Такие данные характеризует этих девушек как более волевых и организованных (в отличие от девушек-гуманитариев), склонных в большей мере структурировать собственную поведенческую активность и завершать начатое дело, несмотря на возникающие трудности и препятствия. Полученные значения вполне согласуются с вышеописанными данными о том, что девушки технических специальностей склонны в большей степени, чем девушки-гуманитарии, верить в справедливость мира. Иначе, здесь можно говорить о явной причинно-следственной связи, когда девушки технических специальностей, проявляя больше упорства и настойчивости, достигают желаемых целей и довольны полученным результатом, что и даёт им уверенность и убежденность в справедливости окружающими мира по отношению к ним.

В результате проведения корреляционного анализа в выборке студентов технического профиля была выявлена интересная взаимосвязь социального и академического интеллекта. В частности, в группе молодых людей, обучающиеся по негуманитарным специальностям, было обнаружено, что со стратегией «ухода от конфликтных ситуаций» положительно коррелируют результаты по итоговому ЕГЭ по математике. Такая взаимосвязь была обнаружена только в выборке студентов, обучающихся по техническим специальностям. В соответствии с выявленной тенденцией, чем выше результаты по ЕГЭ у представителей данной группы, тем сильнее проявляется склонность выбирать молодыми людьми стратегию ухода от сложных и проблемных ситуации межличностного взаимодействия.

По мнению С.В. Щербакова, уход от проблем – это неэффективная стратегия межличностного взаимодействия, которая указывает на низкий социальный интеллект (С.В. Щербаков, 2010). Таким образом, в нашем исследовании на основании полученных данных мы можем говорить о том, что высокий академический интеллект студентов технического профиля (который в данном случае выражаются в способности успешно решать ЕГЭ по математике) может сопровождаться недостаточно развитым социальным интеллектом.

В выборке студентов технического профиля нами также были выделены важные и значимые особенности, раскрывающие взаимосвязь социального

интеллекта с личностными характеристиками первокурсников. В частности, мы обнаружили, что высокий социальный интеллект у студентов технического профиля положительно коррелирует с высокой склонностью к самоорганизации деятельности ($r=0,31$, при $p=0,000$) и с системной рефлексией ($r=0,36$, при $p=0,000$). Иными словами, развитый социальный интеллект неразрывно связан со способностью первокурсников планировать свою деятельность, ставить цели и осознанно стремиться к их достижению.

В выборке студентов гуманитарного профиля было обнаружено, что высокий социальный интеллект связан с «верой в благосклонность мира» ($r=0,44$, при $p=0,000$) и «верой в доброту людей» ($r=0,47$, при $p=0,000$), «убеждением в ценности собственного Я» ($r=0,49$, при $p=0,000$) и «удовлетворённостью собственной жизнью» ($r=0,56$, при $p=0,000$). В данном случае, мы можем говорить о том, что студентам-гуманитариям с развитым социальным интеллектом свойственно чувство психологической безопасности. Доверие к себе, людям и в целом ко всему миру порождает переживания субъективного благополучия и удовлетворённости жизнью.

Корреляционный анализ также позволил получить интересные результаты отдельно в выборке девушек и юношей, обучающихся по гуманитарному и техническому профилю. В частности, у девушек-гуманитариев была обнаружена отрицательная корреляция между «верой в ценность собственного Я» и стратегией ухода от конфликта в межличностных отношениях ($r=-0,43$, при $p=0,019$). Такая взаимосвязь показывает тенденцию, при которой девушкам с «неверием» в собственные силы и возможности, свойственно уходить от решения сложных или конфликтных ситуаций. Данная корреляция является достаточно предсказуемой и логичной. Другими словами, наличие внутриличностных конфликтов и переживаний (в данном случае неуверенности в себе) мешает эффективному и полному пониманию различных социальных ситуаций, и как следствие, девушкам-гуманитариям это мешает успешно реализовывать себя (действовать) в процессе межличностного взаимодействия. Таким образом, можно сделать вывод о том, что заниженная самооценка может мешать или препятствовать развитию социального интеллекта.

Высокий социальный интеллект у девушек-гуманитариев положительно коррелирует с «верой в благосклонность мира» ($r=0,44$, при $p=0,013$) и «индексом психологической безопасности» ($r=0,44$, при $p=0,013$). Другими словами, чем сильнее проявляется способность девушек-гуманитариев эффективно взаимодействовать с другими людьми, тем более выражено у них чувство психологической безопасности, включающее в себя убеждения о доброжелательности окружающего мира, его справедливости и положительные представления о собственном личности.

Положительная корреляция социального интеллекта и «индекса психологической безопасности» была обнаружена и в группе девушек технического профиля ($r=0,51$, при $p=0,000$). Кроме этого, в данной группе было выявлено, что чем сильнее развит социальный интеллект, тем выраженнее у девушек ориентация на настоящее, сконцентрированность на актуальной жизненной ситуации ($r=0,51$, при $p=0,013$). Можно сказать, что

представительницы технического профиля не склонны возвращаться к прошлому и откладывать на будущее дела, которые можно выполнить в настоящем.

В выборке юношей, обучающихся по гуманитарному профилю, было выявлено, что социальный интеллект положительно связан с удовлетворенностью собственной жизнью ($r=0,48$, при $p=0,009$). Также в этой группе было обнаружено, что стратегия борьбы в конфликтной ситуации отрицательно коррелирует с верой в доброжелательность мира ($r=-0,49$, при $p=0,000$). Иначе говоря, чем сильнее у молодых людей, обучающихся по гуманитарным специальностям, уверенность в доброжелательности и благосклонности окружающего мира, тем ниже вероятность использования ими борьбы в качестве стратегии поведения в сложной ситуации межличностного взаимодействия, а значит выше социальный интеллект.

В выборке юношей негуманитарного профиля мы выявили положительную корреляцию социального интеллекта с «индексом рациональности» ($r=0,53$, при $p=0,001$) и «системной рефлексией» ($r=0,50$, при $p=0,01$). Другими словами, чем выше у молодых людей технического профиля способность к эффективному межличностному взаимодействию, тем сильнее сформирована у них способность рефлексивно относиться к себе и к своим поступкам, в том числе, самостоятельно организовывать свою деятельность. Таким образом, высокий социальный интеллект у юношей технического профиля связан с выраженной склонностью к самоорганизации деятельности в совокупности с рациональным отношением к ней.

В результате применения факторного анализа (метод главных компонент с нормализованным вращением, учитывалось 15 психологических показателей) мы получили схожие факторные вклады в выборке студентов, обучающихся как по негуманитарному профилю, так и по гуманитарному профилю. В обеих группах были выделены 4 основных фактора (в выборке студентов гуманитарного профиля характеризующих 67% процентов дисперсии корреляционной матрицы, в выборке студентов технического профиля - 69%). В данном исследовании мы более подробно остановимся только на одном факторном вкладе, который объединил в себе такие значимые факторы как: «индекс рациональности», «системная рефлексия» и «сотрудничество».

Выделенный фактор мы назвали «Эффективная реализация личностного потенциала». Он имеет особое значение для нашего исследования, так как показывает взаимосвязь способности к самоорганизации, склонность к рациональному отношению к деятельности и ориентации на стратегию сотрудничества с людьми, вовлеченными в сложную ситуацию межличностного взаимодействия. Полученная связь позволяет говорить о том, что у студентов первых курсов с развитым социальным интеллектом (что проявляется в ориентации на сотрудничество), будет выражена способность осознанно относиться к себе и собственной деятельности, планировать и организовывать различные дела и события в своей жизни. В данном случае можно предположить, что развитый социальный интеллект у студентов-первокурсников определяет умение смотреть на себя и на своего партнёра по общению «со стороны», что в свою очередь, позволяет «встать на его место» и тем самым признать в своём

оппоненте не противника, а союзника, обладающего равными правами и возможностями для поиска решения, устроившего всех.

Таким образом, высокий социальный интеллект связан с эффективной реализацией личностного потенциала студентов-первокурсников.

Выводы. В ходе исследования не было выявлено различий в проявлении социального интеллекта у студентов-гуманитариев и не гуманитариев. Но были выделены важные достоверные различия в структуре корреляционных связей между выборками студентов, обучающихся по разным профилям. Кроме того, в ходе исследования были обнаружены интересные данные при анализе особенностей юношей гуманитарного профиля и технического и девушек-гуманитариев и не гуманитариев.

В результате проведения исследования было выявлено, что у студентов гуманитарного профиля высокий социальный интеллект связан с «верой в благосклонность мира», «убеждённостью в доброте людей», «убеждением в ценности собственного Я» и «удовлетворённостью собственной жизнью». Высокий социальный интеллект у студентов технического профиля положительно коррелирует с высокой склонностью к самоорганизации деятельности и с системной рефлексией. А вот низкий социальный интеллект у этих же студентов может сопровождаться высоким академическим интеллектом (в области математики).

Было выявлено, что студенты гуманитарного профиля в большей степени склонны к самоанализу, самокопанию, рефлексии и фантазированию. Они сильнее верят в доброту людей по отношению к себе. Студенты технических специальностей в большей мере убеждены в собственной способности контролировать себя и различные жизненные события.

В группе юношей, обучающихся по гуманитарному профилю, в отличие от студентов технического профиля, сильнее выражена вера в собственную удачу и везение. Девушки технических специальностей в большей степени, чем девушки-гуманитарии, верят в справедливость мира. Их также отличает выраженная способность структурировать собственную поведенческую активность и упорное стремление достигать поставленной цели.

Таким образом, выделенные различия позволяют уточнить специфику взаимосвязи социального интеллекта с академическим интеллектом и личностным потенциалом студентов-первокурсников. Также, полученные данные подчёркивают своеобразие и важные различия студентов гуманитарного и технического профилей. В свою очередь, наличие отличительных особенностей между выборками убедительно показывает и подтверждает необходимость применения индивидуального подхода в процессе разработки и реализации различных программ и тренингов (обучающих, коррекционных, адаптационных) для студентов, отличающихся профильной подготовкой на этапе вузовского обучения.

Литература

1. Савенков А.И. Социальный интеллект как проблема психологии и творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 94–101.

2. Стернберг Р. Практический интеллект. СПб., 2003. – 272 с.

3. Щербаков С. В. Диагностика социального интеллекта студентов / Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии: сб. науч. статей Всерос. заочной научн.-практ. конф. /ред. кол.: д. мед. н., проф. Каюмова Ф.Ф. [и др]. Уфа: РИЦ Баш-ИФК, 2010. С. 122–126.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ НЕЛИНЕЙНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ВЕРОЯТНОСТНОЙ ОЦЕНКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ ХАРАКТЕРА РЕБЁНКА

Циркунов А.А.

Смоленский государственный университет

В предлагаемой работе рассматривается возможность применения современных методов математического моделирования в целях построения системы способной с высокой степенью вероятности не только оценивать риск акцентуирования черт характера ребёнка, но и делать прогноз развития его особенностей личности в будущем на основе данных, которые доступны для анализа ещё в раннем детстве.

На наш взгляд, психология – это, прежде всего, естественнонаучная дисциплина и развитие психологического знания должно происходить по доказательному принципу, подтверждая все полученные результаты математически. Развитие предмета любой науки в большей мере связано с выявлением новых зависимостей сферы изучаемых данных, и соответственно доказыванию истинности их существования в реальных условиях. Являясь, по сути, важной задачей экспериментальной психологии, эта проблема занимает главенствующее место. При написании, каких либо работ исследователи руководствуются необходимостью статистического подтверждения выдвинутых гипотез, и установлению количественных характеристик обнаруженной закономерности, забывая подчас о первоначальных целях и задачах которые должен ставить перед собой психолог. Не в одной из технических наук изучение феномена, не заканчивается на обнаружение ряда новых связей и отношений, в отличие от психологии, конечным продуктом работы становится создание модели, системы, демонстрирующей существенные для ученого паттерны работы прототипа. Не должно это быть исключением и в экспериментальной психологии, «теоретической целью психологии является предсказание поведения и контроль за ним», писал еще Д. Уотсон, однако, будучи бихевиористом, он рассматривал прогноз однобоко.

Задача современной психологии состоит не столько в том, что бы дополнить теоретический фундамент психологических знаний, а скорее, в том, чтобы объективизировать и детализировать уже имеющиеся в науки аксиомы. Расширение богатства современных технологий позволяет перевести уровень знания с априорных утверждений, на доказательную основу, склонить психологию, всё больше, к естественно научной сфере знаний. Благодаря

развитию компьютерных технологий, психология обогащается не просто современными методами исследования психики, а поэтапно переходит с изучения психического к его системному моделированию. Построение отдельных психических процессов, единичных свойств рано или поздно приведёт к интеграции и формированию целостной картины и действующей модели искусственного интеллекта.

Изучение характера, да и собственно рождение данной дефиниции, произошло исключительно с целью описания и возможности предсказания поведения человека в определённых ситуациях. Сейчас существует широкий спектр психодиагностических методик способных достаточно детально исследовать особенности характера (Леонгард, Личко, Собчик). Однако они направлены на диагностику наличного состояния, и не предполагают прогнозирования каких-либо изменений выраженности черт характера и, тем более, не рассчитаны на формирование долгосрочного прогноза развития характера у ребёнка. Характер, как изначально социальное образование, складывается под действием различных социальных стимулов, влияющих на ребёнка, начиная с самого его рождения, однако при достаточно широком теоретическом изучении природы характера, различными отечественными и зарубежными авторами (В.Н. Мясищев, К.К. Платонов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.С. Мерлин, К.А. Абульханова-Славская), не существует конкретных, практико-ориентированных исследований, позволяющих на основе имеющихся знаний о социальной обстановке в семье, о системе детско-родительских отношений, предполагать степень формирования и оценить риск акцентуированности черт характера воспитывающегося в этой семье ребёнка.

При помощи инновационных методов математического моделирования, с применением искусственных нейронных систем, систем нечёткой логики и других нелинейных методов проектирования, возможно говорить о построении такой вероятностной системы, которая с высокой точностью будет не только оценивать риск акцентуирования черт характера ребёнка, но и делать прогноз развития его особенностей личности в будущем на основе данных, которые доступны для анализа ещё в раннем детстве.

Темпераментальные особенности ребёнка, доступные для изучения с самого раннего возраста, являются объективными характеристиками свойств нервной системы и служат базисом формирования многих особенностей личности, в том числе характера. Изучения системы детско-родительских отношений отражает: условия, в которых формируется будущая личность, социальные установки родителей, систему отношений, выстраиваемую родителями по отношению к ребёнку и другие аффективные компоненты. Включение таких компонентов как, оценка способа мышления родителей, позволит оценить не только аффективное влияние со стороны взрослых, но и влияние когнитивных особенностей на развитие личности ребёнка. Такой комплексный подход с различных сторон обеспечит достоверный прогноз формируемой модели и охарактеризует вклад каждого из факторов в развитие особенностей личности ребёнка.

Данная система позволит скорректировать родителям методы, указать на ошибочный выбор стратегии воспитания. Совместно с семьёй сформировать

индивидуальный план развития и воспитания ребёнка, который увеличит шансы успешной социализации малыша и позволит избежать пограничных проявления заострения черт характера в будущем. Это даст возможность родителям более осознано подходить к выбору методов и средств воспитания, оценивая их последствия на личность малыша в перспективе.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЕЖДУ БАЗИСНЫМИ УБЕЖДЕНИЯМИ И ТРЕМЯ ВИДАМИ ИНТЕЛЛЕКТА: СОЦИАЛЬНЫМ, ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ И АБСТРАКТНО-ЛОГИЧЕСКИМ

Шульгина А.Л., Шухлова Ю.А., Богомаз С.А.
Томский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 12-06-33028

Коммуникативная компетентность - одна из основных составляющих профессионально-личностного становления современного специалиста, и эта компетентность является дефицитом в большей степени у специалистов технической направленности [2]. Мы предполагаем, что в основе формирования данной компетентности лежит эмоциональный (ЭИ) и социальный интеллект (СИ).

В рамках современных исследований идет дискуссия по поводу соотношения двух этих видов интеллекта. Например, часть исследователей признает, что эмоциональная и социальная сфера психического функционирования тесно связаны между собой. Р. Давидсон считает, что «все эмоции социальные», а Д. Гоулмен – что «наши социальные взаимодействия являются двигателем наших эмоций». Поэтому разделение эмоциональной и социальной сфер, с их точки зрения, до некоторой степени является условным.

По мнению же Д.В. Люсина, идея ЭИ выросла из понятия социального интеллекта [4]. Наряду с ним, многие современные исследователи, разделяя необходимость изучения проблемы эмоционального интеллекта, предлагают при этом ставить задачу шире и рассматривать эмоциональный интеллект через призму общих социальных способностей как их неотъемлемой части. Следовательно, говорить стоит о явлении, которое точнее может называться «социальным интеллектом», а эмоциональный интеллект рассматривать как его часть.

Существует ряд точек зрения и по поводу соотношения эмоционального и социального интеллекта с академическим интеллектом. Так, сторонники Д. Гоулмена [3], одного из ведущих разработчиков концепции «эмоционального интеллекта», доходили до полного отрицания ценности изучения общего интеллекта, подчеркивая незначительную роль академического (общего) интеллекта в жизни и профессиональной карьере людей, в сравнении с огромной ролью эмоционального интеллекта. Это подтверждается результатами ряда современных исследований, в ходе которых было обнаружено, что многие дети и

взрослые, не продемонстрировавшие высоких способностей по специальным тестам (интеллекта, креативности или учебной успешности), но показавшие хорошие результаты по параметрам эмоционального и социального развития, оказываются весьма успешными в жизни и творчестве. Напротив, у 95% интеллектуально одаренных детей, как справедливо утверждает В.С. Юркевич, ссылаясь на собственные исследования и работы других авторов, отмечается невысокий уровень эмоционального интеллекта. В.С. Юркевич особо подчеркивает, что у этой категории детей наблюдаются «ярко выраженная инфантильность в эмоциональном отношении», сниженный интерес к деятельности, не связанной с получением знаний, «трудности общения со сверстниками» и т.п. [12].

Наряду с этим, существуют мнения, что эмоции и умственные способности тесно связаны. С. Космитский и О.П. Джон (Kosmitzki С. & John O.P., 1993) [8], предложили концепцию социального интеллекта, включающую семь составляющих. Эти составляющие они объединили в две относительно самостоятельные группы: «когнитивные» и «поведенческие». К когнитивным элементам социального интеллекта ими были отнесены оценка перспективы, понимание людей, знание специальных правил, открытость в отношениях к окружающим. К элементам поведенческим: способность иметь дело с людьми, социальная приспособляемость, теплота в межличностных отношениях. Тем самым подчеркивалась мысль о том, что социальный интеллект — это область, где тесно взаимодействует когнитивное и аффективное.

Особого внимания заслуживает аргументация сторонников противоположного этому подхода. Так, в работе российского психолога Д.В. Ушакова отмечается, в частности, что определение социального интеллекта должно быть ограничено некоторыми методологическими рамками. «Социальный интеллект, если мы понимаем его как интеллект, это способность к познанию социальных явлений, которая составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, а не исчерпывает их» [9, С.18]. Только при этих условиях социальный интеллект, по мнению Д.В. Ушакова, становится в один ряд с другими видами интеллекта, «...образуя вместе с ними способность к высшему виду познавательной деятельности — обобщенной и опосредованной» [9, С. 18].

Вместе с тем, ранее нами было показано, что профессионально-личностное развитие вузовской молодежи в немалой степени зависит от сложившейся у них системы базисных убеждений [10]. В этой связи мы посчитали необходимым выяснить, влияют ли сформированные в раннем детстве базисные убеждения на уровень развития ЭИ, СИ и АЛИ. Кроме того, в нашем исследовании, мы также постарались ответить на вопрос о возможной взаимосвязи между тремя видами интеллекта (эмоциональным, социальным и абстрактно-логическим, либо академическим).

В определении ЭИ в своем исследовании мы опирались на представления Д.В. Люсина, который ЭИ определяет как способность к пониманию эмоций, а также способность к управлению ими [4]. По его мнению, обе эти способности могут быть направлены как на собственные эмоции, так и на эмоции других

людей, а соответственно, можно говорить о внутриличностном и межличностном ЭИ. Д.В. Люсин считает, что ЭИ, с одной стороны, связан с когнитивными способностями, а с другой стороны – с личностными [4]. В определении СИ основой для нас послужили работы Д.В. Ушакова и А.Е. Ивановского, которые определяют его как способность к реализации значимых целей в соответствующем социальном окружении [9].

В понимании базисных убеждений мы ссылаемся на исследования американского психолога Р. Янов-Бульман [6], по мнению которой в современном обществе одним из базовых ощущений нормального человека является здоровое чувство безопасности. Базисные убеждения личности формируются в детстве, по большей части под влиянием родителей и окружающей ребенка среды, и впоследствии могут трансформироваться только под воздействием очень значимых для личности событий [6].

Нами было проведено исследование с целью ответа на вопрос: существует ли взаимосвязь между базисными убеждениями и тремя видами интеллекта: ЭИ, СИ и АЛИ, а также, существуют ли связи между тремя этими видами интеллекта.

В исследовании приняли участие 649 студентов в возрасте от 18 до 20 лет. Все они выполнили методику «Шкала базисных убеждений», разработанную Р. Янов-Бульман (ШБУ, в адаптации О. Кравцовой), позволяющую оценить 8 базисных ценностей и по ним 3 категории – доброта окружающего мира; осмысленность мира и ценность собственного «Я» [6]. Испытуемым также был предложен тест «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации», разработанный психологом С.В. Щербаковым [11], позволяющий оценить 7 стратегий выхода из проблемной межличностной ситуации – уход, соперничество, компромисс, уступка, сотрудничество, обращение к посреднику, тактика язвительного ответа. Кроме того, испытуемые выполнили методику «Эмоциональный интеллект» (Д.В. Люсина) [4], и следующие методики на определение уровня абстрактно-логического интеллекта: методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» [7], тест КОТ (Краткий отборочный тест, В.Н. Бузина, Э.Ф. Вандерлик) [5], который предназначен для диагностики общего уровня интеллектуальных способностей и отражает следующие параметры интеллекта: способность к обобщению и анализу, гибкость мышления, скорость и точность восприятия материала, грамотность, выбор оптимальной стратегии и другое, и методику «Анаграммы» [1], которая предназначена в первую очередь для выявления комбинаторных способностей и уровня беглости вербального мышления. Об уровне академического интеллекта у студентов мы судили на основе баллов, которые они набрали во время ЕГЭ по математике.

Полученные в ходе исследования результаты были обработаны с использованием компьютерной программы STATISTICA.

Анализ полученных данных позволил выявить следующие взаимосвязи между шкалами БУ и тремя видами интеллекта. Была обнаружена положительная корреляция между показателем ШБУ «ценность собственного «Я» и такой стратегией поведения в конфликтной ситуации как «сотрудничество» ($r = 0,30$, $p = 0,000$, $n = 649$), а также между «сотрудничеством» и индексом БУ ($r = 0,32$, $p = 0,000$, $n = 649$). Это означает, что если юноши и девушки убеждены в высокой

ценности собственной личности, а также переживают чувство безопасности, то в конфликтной ситуации им свойственен поиск такого решения, которое будет удовлетворять интересы всех участников ситуации, они готовы к сотрудничеству и поиску совместного решения, что является показателем высокого уровня социального интеллекта.

Таким образом, можно сделать вывод, что сформированные позитивные базисные убеждения способствуют развитию социального интеллекта.

Также нами были выявлены положительные корреляционные взаимосвязи базисных убеждений и с эмоциональным интеллектом. Положительные корреляционные взаимосвязи были обнаружены между БУ «контролируемость мира» и такими показателями ЭИ как «Внутриличностный эмоциональный интеллект» ($r=0,3$, $p=0,034$, $n=50$), «Понимание своих эмоций» ($r=0,34$, $p=0,018$), «Управление чужими эмоциями» ($r=0,4$, $p=0,017$). Вера молодого человека в то, что мир контролируем и события в нем не случайны, связана со способностью к пониманию своих эмоций, причин их возникновения, управлению ими, а также со способностью управлять эмоциями других людей.

Положительные корреляционные взаимосвязи были обнаружены между базисным убеждением «Степень самоконтроля» и практически всеми показателями ЭИ. Вера молодого человека в то, что он может контролировать собственную жизнь и происходящие с ним события, связана со способностью к пониманию своих и чужих эмоций и управлению эмоциями других людей. То есть, если молодой человек может проследить закономерности в жизненных событиях, способен прогнозировать ситуации и ожидать конкретных результатов, ему легче оценивать свои собственные эмоции, понимать эмоции других людей и вступать с ними во взаимодействие.

Вместе с тем убеждение «Ценность собственного «Я» коррелирует с показателями «Управление чужими эмоциями» ($r=0,4$, $p=0,005$, $n=50$) и «Межличностный эмоциональный интеллект» ($r=0,33$, $p=0,02$). Также и доверие к миру, и общее чувство безопасности способствуют успешности в понимании, как своих собственных эмоций, так и эмоций собеседника (об этом можно судить по наличию положительной корреляции между индексом «базовых убеждений» и «управление эмоциями других людей» ($r=0,34$, $p=0,018$) и между индексом «базовых убеждений» и «пониманием собственных эмоций» ($r=0,36$, $p=0,011$).

На основании этих данных мы можем прийти к следующему выводу: развитие ЭИ (как внутриличностного, так и межличностного) связано с такими базисными убеждениями, как «Ценность собственного Я», «Контролируемость мира», «Доброта мира» и общем чувством безопасности. Таким образом, можно утверждать, что БУ оказывают непосредственное влияние и на формирование эмоционального интеллекта.

А вот положительных корреляций БУ с абстрактным и академическим интеллектом нами обнаружено не было.

Интересно отметить, что была обнаружена отрицательная корреляционная связь между базисным убеждением «Контролируемость мира» (вера в то, что происходящее в мире не случайно и подчиняется какой-то закономерности) и продуктивностью решения заданий теста Равена ($r = - 0,30$, $p=0,031$, $n=47$). Этот

результат, кажущийся на первый взгляд странным, показывает, что чем более высоким уровнем АЛИ обладает человек, тем больше он убежден в том, что происходящие в жизни события не поддаются контролю, случайны. Но, по нашему мнению, люди, обладающие высоким уровнем АЛИ более пессимистичны, они не склонны вовлекаться в разрешение жизненных ситуаций. Мы предполагаем, что эти особенности являются индивидуально-типологическими особенностями людей с высоким уровнем АЛИ, а его развитие мало взаимосвязано с базисными убеждениями.

Таким образом, мы приходим к заключению, что субъективная картина мира, которая формируется у человека в раннем детстве и основывается на базисных убеждениях, оказывает непосредственное влияние на последующее формирование СИ и ЭИ, а, следовательно, на уровень коммуникативной компетентности. Однако на формирование АЛИ базисные убеждения непосредственного влияния, очевидно, не оказывают. Вероятнее всего, его развитие идет параллельно и мало зависит от базисных убеждений личности. Полученные данные, на наш взгляд, отражают необходимость психологической работы с системой базисных убеждений студентов как на этапе формирования убеждений, так и на этапе профессионализации в условиях вузовского образования.

Далее мы попытались оценить взаимоотношения разных видов интеллекта между собой и получили следующие взаимосвязи. Была обнаружена положительная корреляция между шкалой ЭИ «межличностное управление» и стратегией поведения в конфликтной ситуации «сотрудничество» ($r = 0,26$, $p=0,012$, $n=90$), то есть молодые люди, которые способны оказывать воздействие на эмоции других людей, склонны прибегать к «сотрудничеству», являющемуся индикатором СИ. Корреляционных взаимосвязей ЭИ с абстрактным и академическим интеллектом обнаружено не было.

Были выявлены положительные взаимосвязи между вербальным интеллектом, определяемым с помощью методики «Анаграммы» и стратегией «сотрудничество» ($r = 0,36$, $p=0,003$, $n=64$), а также между индексом СИ (среднеарифметическое двух конструктивных стратегий «компромисс» и «сотрудничество») с результативностью выполнения заданий теста Равена ($r=0,274$; $p=0,026$, $n=66$). Корреляционных взаимосвязей социального интеллекта и академического интеллекта выявлено не было. Полученные данные означают наличие слабой положительной связи между абстрактным интеллектом и социальным интеллектом, что согласуется с мнением Д.В. Ушакова и Д.В. Люсина.

Таким образом, по полученным в результате исследования данным, мы можем утверждать, что базисные убеждения и сложившаяся на их основе субъективная картина мира могут оказывать существенное влияние на формирование СИ и ЭИ. Базисные убеждения и АЛИ могут, по-видимому, находиться у молодых людей в полярных отношениях. В выборке юношей и девушек выявлена взаимосвязь социального и эмоционального видов интеллекта. Взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и абстрактно-логическим нам пока установить не удалось. Имеется слабая корреляция между социальным и

абстрактно-логическим интеллектом. Способствует ли понимание молодыми людьми своих эмоций и эмоций собеседника и высокий уровень социального интеллекта развитию абстрактно-логического интеллекта, или же развитие абстрактно-логического интеллекта становится предпосылкой к формированию социального и эмоционального интеллекта остается вопросом наших дальнейших исследований.

Литература

1. Анаграммы [Электронный ресурс]: Каспийский институт морского и речного транспорта URL: <http://www.afvgavt.ru/nauchnaya-deyatelnost/eto-interesno/158-anagrammy> (дата обращения: 20.03.2013).
2. Богомаз С.А., Каракулова О.В. Типологические особенности коммуникативного потенциала // Вестник Томского государственного университета – 2011. – № 347. - С. 126-131
3. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: «АСТ», 2009. — 480 с.
4. 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.
5. Методика КОТ [Электронный ресурс]: Психология счастливой жизни URL: <http://psycabi.net/testy/379-metodika-kot-kratkij-orientirovochnyj-otborochnyj-test-s-otvetami-v-n-buzina-e-f-vanderlik-oprosnik-diagnostiki-intellekta-iq> (дата обращения: 20.03.2013).
6. Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди // Вестник интегративной психологии. Тезисы. — Вып. 4. 2006. — С. 127—130.
7. Прогрессивные матрицы Равена: методические рекомендации / сост. и общая редакция О.Е. Мухордовой, Т.В. Шрейбер. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет». 2011. – 70 с.
8. Социальный интеллект [Электронный ресурс]: Murzim – база знаний URL: <http://murzim.ru/psihologija/prakticheskij-intellekt/10924-socialnyy-intellekt.html> (дата обращения: 20.03.2013).
9. Ушаков Д.В. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М.: Институт психологии РАН, 2004. - С. 11-28.
10. Шухлова Ю.А. Взаимосвязь базисных убеждений, как когнитивного компонента личности, и восприятия условий социальной среды на примере молодежи города Томска // Современные методы в когнитивных науках: от гена – к поведению: материалы Всероссийской молодежной конференции в рамках фестиваля науки / Под ред. Ю.В. Сметановой. Томск: Томский государственный университет, 2012.– С. 187-190.
11. Щербаков С. В. Диагностика социального интеллекта студентов / Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии: сб. науч. статей Всерос. заочной научн.-практ. конф. / ред. кол.: д. мед. н., проф. Каюмова Ф.Ф. [и др]. Уфа: РИЦ Баш-ИФК, 2010. С. 122–126.
12. Юркевич В.С. Развитие начальных уровней познавательной потребности у детей // Вопросы психологии. - 1980. - №2. - С.83-92

МЕТАКОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ СУБЪЕКТА: ЭМПИРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Юсупов М.Г.

Приволжский федеральный университет, г. Казань

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 13-16-16007 а/В

Введение

В отечественной и зарубежной психологии выделяют специфический класс познавательных состояний (*cognitive states, states of mind*), связанных с активностью когнитивной сферы субъекта. Последние рассматриваются в качестве психологического фактора развития интеллектуальной сферы и прежде всего мыслительных процессов.

Вплоть до сегодняшнего дня в группу познавательных состояний включают состояния, характеризующиеся доминантной активностью какого-либо одного когнитивного процесса [6, 7, 13]. К примеру, на фоне прочих проявлений психики преобладающее значение может получить процесс мышления или воображения, в этом случае актуальное состояние идентифицируется как состояние *размышления* или *грезы, мечтательности*. Основная проблема данного подхода заключается в сложности выявления доминирующего компонента состояния. Так, основатель психологии состояний в России Н.Д. Левитов задавался вопросом, каким состоянием является интерес – интеллектуальным, эмоциональным или волевым? [7, с. 51]

На основании критерия «доминирования» была создана номенклатура познавательных состояний, в то же время вопрос о содержании познавательных состояний, их структуре, функциях, динамике, взаимосвязях с другими психическими явлениями, в том числе и состояниями других классов и номенклатуры, остался открытым. Причина этого кроется в противоречивых теоретических представлениях о данном классе состояний (вплоть до их отрицания). Тем не менее, мы полагаем, что дальнейшее изучение психических состояний, связанных с познанием субъекта, является оправданным не только с теоретической, но и с практической точки зрения. Более того, имеются веские основания для выделения класса познавательных состояний, которые инициируются активностью не только когнитивных, но и метакогнитивных процессов. В частности, к таким состояниям может быть отнесён ряд известных состояний, имеющих по своей сути метакогнитивные основания: состояние *удивления*, которое связано с встраиванием новых знаний в структуру субъективного опыта; состояние *любопытства* (и близкое к нему состояние *любопытности*) – с активизацией метакогнитивных процессов в новой ситуации с целью понимания происходящего; состояния *уверенности/неуверенности* – с процессом вероятностного прогнозирования достижения или не достижения цели и др. Кроме того, познавательные психические состояния могут возникать в ходе рефлексии и осознания

собственных знаний и опыта (то есть иметь ярко выраженные метакогнитивные основания).

Несмотря на очевидную роль познавательных состояний при организации и реализации деятельности их исследования в настоящее время фактически прекратились. Здесь необходимо подчеркнуть, что познавательные состояния не следует отождествлять с «интеллектуальными эмоциями и чувствами», которые структурно и функционально включены в мыслительный процесс [2, 3]. Эти психические явления содержательно связаны по большей части с различными фазами процесса мышления, выполняя по отношению к последнему регулятивную функцию. Познавательные же состояния являются отражением целостной ситуации жизнедеятельности, функциональным «фоном» и психической, и практической деятельности [4, 8]. Возникшее «фоновое состояние» задает диапазон продуктивности когнитивных процессов, выражает определенную меру мобилизации сил, активности субъекта, его готовность к действию.

В настоящее время, теоретические и экспериментальные исследования познавательных состояний, связанных с деятельностью высших уровней когнитивной сферы и, прежде всего, метакогнитивных процессов субъекта, являются относительно редкими. Поэтому *цель* нашего исследования заключалась в изучении структурно-функциональной организации познавательных состояний субъекта, интегрирующих в свой состав не только традиционные когнитивные процессы, но также и метакогнитивные процессы, стили обучения, когнитивные стили, а также некоторые субъектно-личностные свойства.

Методика

Эмпирические исследования проводились в условиях реальной учебной деятельности студентов. В начале занятия у испытуемых актуализировались познавательные психические состояния. Решение этой задачи облегчалось тем, что данные состояния являются наиболее типичными для учебной деятельности студентов и возникают естественным образом в ходе учебного процесса. Так, состояния заинтересованности, любопытства, задумчивости встречаются у студентов вузов с частотой 80% [11, с. 47]. Кроме того, поскольку отмеченные состояния являются положительными деятельностными состояниями, вопрос их актуализации во многом сводится к организации учебной деятельности.

Для измерения познавательных состояний применялась методика «Рельеф психического состояния» [12]. Исследование мыслительных процессов проводилось при помощи методик: исключение понятий, числовые ряды, пространственные обобщения, логика мышления, сложные аналогии, а также методики Гарднера «аналитичность – синтетичность» [1]. Использовались также методики диагностики и измерения: оперативной, смысловой и механической памяти; концентрации и переключения внимания [10]. Показатели стилей обучения, рефлексии и метакогнитивной включенности в деятельность измерялись при помощи опросников адаптированных А.В. Карповым [5]. Характеристики самоконтроля изучались по методике Г.С. Никифорова [9], личностные черты испытуемых – при помощи опросника 16 PF Р. Кэттела [1].

Выборку исследования составили студенты 3 курсов гуманитарных специальностей Казанского университета, средний возраст 19,8 лет (всего 57 человек).

Результаты и их обсуждение

Анализ самоотчетов испытуемых показал, что преобладающими познавательными состояниями в ходе учебной деятельности являются *заинтересованность* (57%) и *задумчивость* (32%). Описания последнего состояния в психологической литературе фактически отсутствуют. По-видимому, данное состояние близко к состоянию размышления, однако в отличие от последнего характеризуется меньшей активностью, произвольностью и целенаправленностью мыслительного процесса.

Рассмотрим далее структуру интеллектуальных состояний, полученную по результатам факторного анализа (метод главных компонент, косоугольное вращение промакс). С точки зрения простоты структуры наилучшие возможности для интерпретации давало 4 факторное решение. Полученные факторы объяснили 71% дисперсии исходного набора характеристик.

В *первый фактор* вошли следующие переменные (в скобках указаны величины факторных нагрузок): продуманность поведения (0,921), рефлексия будущего (0,897), управляемость поведения (0,818), устойчивость поведения (0,803), общий уровень рефлексивности (0,779), рефлексия настоящего (0,736), адекватность поведения (0,725), фактор G («нормативность поведения») (0,723), когнитивный стиль «широкий диапазон эквивалентности» (0,707), самоконтроль деятельности (0,704), последовательность поведения (0,685), воля (0,638), логическое мышление (0,610), метакогнитивная включенность в деятельность (0,603), уверенность поведения (0,586), оперативная память (0,578), самоконтроль общения (0,558), оптимистичность переживаний (0,556), переключение внимания (0,537).

Данный фактор объясняет 25% дисперсии исходных переменных. В его структуре отчетливо выделяются группы переменных, относящихся к управляемости поведения, метакогнитивной регуляции познавательных процессов и саморегуляции деятельности. Интересно отметить, что фактор G по своей сути также является фактором регуляции поведения в соответствии с определенными нормами и правилами. Субъекты с высокими оценками по данной шкале характеризуются настойчивостью в достижении поставленных целей, ответственностью и деловитостью.

Любопытным фактом выглядит вхождение в этот фактор когнитивного стиля «широкий диапазон эквивалентности». Преобладание широких категорий («синтетичность») позволяет оперировать большим объемом сопоставимых данных, что проявляется в стремлении вычленять в объекте анализа скрытые закономерности. Как видно из полученных результатов, данный стилевой параметр познавательной деятельности существенно связан с метакогнитивными процессами (не случайно, само возникновение понятия «когнитивный стиль» связано с представлениями об «интеллектуальном контроле»).

Таким образом, принимая во внимание тот факт, что в контексте обучения поведение обретает характеристики целенаправленной активности, первый фактор можно обозначить как *метакогнитивная регуляция деятельности*.

В состав **второго фактора** (19% дисперсии показателей) вошли переменные: веселость переживаний (0,916), живость переживаний (0,908), задорность переживаний (0,883), возвышенность переживаний (0,867), активность переживаний (0,813), активность поведения (0,806), эмоции радости и восторга (0,804), напряженность поведения (0,772), бодрость переживаний (0,770), легкость переживаний (0,698), открытость поведения (0,695), двигательная активность (0,691), покраснение кожи лица, шеи, рук (0,548).

Содержание данного фактора отражает стеничность переживаний и активность поведения. Кроме того, в его структуру входят энергетические показатели, связанные с активностью физиологических подсистем. Учитывая преобладание переживаний в данной группировке переменных и их высокие факторные нагрузки, этот фактор можно назвать фактором *эмоциональной активации деятельности*.

В завершение описания отметим ещё одну особенность – представленность в структуре фактора исключительно положительного полюса переживаний. Тем самым в контексте данного исследования интеллектуальные состояния проявляются как исключительно положительные психические явления (на этот отличительный признак «интеллектуальных эмоций» указывал в своих исследованиях К. Изард).

Третий фактор (15% дисперсии показателей) образуют переменные: рефлексивный стиль обучения (0,893), фактор Q₂ («независимость») (0,881), фактор А («общительность») (- 0,850), фактор F («экспрессивность») (- 0,829), коммуникативная рефлексия (0,739), фактор Q₁ («радикализм») (0,730), рефлексия прошлого (0,671), фактор L («подозрительность») (0,642), исключение понятий (0,576), интуитивный стиль обучения (0,571), концентрация внимания (0,442), сложные аналогии (0,385), смысловая память (0,379), механическая память (0,334).

В данной группировке переменных наиболее весомыми факторными нагрузками обладают показатели черт личности и стилей обучения. Последние являются отражением индивидуальных особенностей переработки информации в условиях учебной деятельности.

Так, предпочтение рефлексивного стиля выражается в тщательном обдумывании и мысленной категоризации информации перед её использованием. Преобладание интуиции свидетельствует о склонности к познанию абстрактных закономерностей, толерантности к неопределенности, способности эффективно осуществлять познавательную деятельность в ситуациях информационного дефицита.

С целью интерпретации полученного фактора приведем также описания остальных переменных с учётом знака факторной нагрузки: фактор Q₂ – независимость и самостоятельность в решениях, А – необщительность, замкнутость, стремление к одиночеству, F – молчаливость и рассудительность,

здравый смысл, Q_1 – критичность, интеллектуальность, склонность к экспериментированию, L – эгоцентричность.

Нетрудно заметить, что специфические особенности стилей обучения и личностных черт, входящих в отмеченный фактор, по своей сути свойственны интровертированным субъектам. Учитывая, что фактор презентует рефлексивную регуляцию процесса переработки информации в ситуациях связанных с обучением, его можно обозначить как *интрапсихическая активность*.

В последний, **четвертый фактор** (объясняет 12% вариации исходных показателей) вошли следующие переменные: фактор I («чувствительность») (0,789), фактор H («смелость») (0,739), активность дыхания (0,718), активность сердечнососудистой системы (0,699), аналитический стиль обучения (0,633), ощущения со стороны желудочно-кишечного тракта (0,610), числовые ряды (0,604), пространственные обобщения (0,599).

Перед тем как перейти к интерпретации данного фактора, рассмотрим краткие характеристики личностных переменных, составляющих полученную группировку. Фактор I характеризует человека как мягкого, с художественным восприятием мира, развитой способностью к эмпатии, эмоционального и общительного. Фактор H – социальная активность, раскрепощенность поведения, готовность встретиться с новыми, неизвестными обстоятельствами. При интерпретации теста Р. Кэттела эти факторы, как правило, относят к группе эмоциональных свойств личности.

Переменная «аналитический стиль обучения» характеризует учащихся с точки зрения преобладания аналитических процессов мышления над синтетическими (сосредоточенность на деталях в ущерб целостному пониманию объекта изучения).

Суммируя приведенные феноменологические описания по смыслу, идентифицируем последний фактор как *эмоционально-личностная регуляция мышления*.

Таблица 1

Матрица интеркорреляций факторов, лежащих в основании структуры познавательных состояний

Факторы	1	2	3	4
1	1,00	0,079	0,080	0,010
2	0,079	1,00	-0,061	0,071
3	0,080	-0,061	1,00	-0,022
4	0,010	0,071	-0,022	1,00

В завершение обзора результатов исследования, отметим общую особенность структуры познавательных состояний – малые величины интеркорреляций между выделенными факторами (см. табл. 1). Таким образом, организация

познавательных состояний базируется на четырех относительно независимых факторах, которые могут рассматриваться в качестве общего базиса, отражающего структурно-функциональные особенности познавательных состояний студентов (прежде всего, состояний интереса / заинтересованности и задумчивости).

Заключение

Результаты эмпирических исследований показывают, что познавательные состояния проявляются как функциональные системы, включающие подсистемы метакогнитивного регулирования, эмоциональной активации познавательной деятельности, интрапсихической активности и эмоционально-личностной регуляции мыслительных процессов.

Структура познавательных состояний существенно интегрирует индивидуальные качества личности, включая стилевые параметры обучения, тем самым они выступают в качестве личностных психических состояний (эта отличительная особенность познавательных состояний редко упоминается исследователями). Наличие в структуре познавательных состояний широкого набора личностных черт свидетельствует о том, что частота актуализации и переживаний этих состояний может быть связана с определенным индивидуальным типом.

Интересным фактом выглядит «обрамление» ядерных группировок факторов показателями когнитивных процессов. Подобное подчиненное положение по отношению к ведущим переменным факторов является наглядной демонстрацией обширного влияния метакогнитивных и личностных характеристик на организацию интеллектуальной деятельности. Столь сильная регуляция познавательного отражения (переработки информации) позволяет говорить об уникальном значении данных состояний в вопросах успешного обучения (которое во многом связано с запоминанием, сохранением и преобразованием информации) и развития когнитивных способностей студентов.

Опираясь на качественный анализ структуры познавательных состояний, можно предположить, что данные состояния по своей природе являются «метакогнитивными состояниями», основная функция которых заключается в активизации, организации и регуляции познавательной деятельности. Обращает на себя внимание умеренная включенность физиологических показателей (характеризующих состояние с точки зрения энергетических проявлений) в структуру этих состояний. Это свидетельствует о принадлежности «метакогнитивных состояний» к состояниям оптимальной (средней) психической активности.

И наконец, поскольку базис познавательных состояний образуют четыре *независимых фактора*, правомерно говорить о полифункциональности данной группы состояний. Ведущая функция познавательных состояний – метакогнитивная регуляция деятельности, охватывающая социально-психологический, деятельностный и когнитивный аспекты личности. Кроме того, качественный анализ организации познавательных состояний (факторной структуры) позволяет выделить функции эмоциональной активации мыслительной деятельности (активационно-энергетическая функция, связанная с

изменениями вегетативных функций и активацией корковых отделов мозга), интенциональную функцию (активизация интрапсихической направленности) и функцию эмоционально-личностной регуляции, связанную с активностью эмоциональных черт личности.

Литература

1. Болотова А.К. Прикладная психология /А.К. Болотова, И.В. Макарова. М.: Аспект Пресс, 2002. – 383 с.
2. Васильев И.А. К анализу условий возникновения интеллектуальных эмоций // Психологические исследования интеллектуальной деятельности / под ред. О.К. Тихомирова. М.: Изд-во МГУ, 1979. – С. 55-61.
3. Васильев И.А. Эмоции и мышление /И.А. Васильев, В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров. М.: МГУ, 1980. – 192 с.
4. Ганзен В.А. Системные описания в психологии. Л.: ЛГУ, 1984. – 235 с.
5. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности /А.В. Карпов, И.М. Скитяева. М.: Ин-т психол. РАН, 2005. – 356 с.
6. Киришбаум Е.И. Психические состояния /Е.И. Киришбаум, А.И. Еремеева. Владивосток: Дальневосточный университет, 1990. – 144 с.
7. Левитов Н.Д. Классификация психических состояний // Психология состояний. Хрестоматия / сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров / под ред. проф. А.О. Прохорова. М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 51 – 54.
8. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. Л.: ЛГУ, 1960. – 224 с.
9. Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Л.: ЛГУ, 1989. – 192 с.
10. Пашукова Т.И. Практикум по общей психологии /Т.И. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов. М.: Ин-т практ. психол.; Воронеж: НПО Модек, 1996. – 176 с.
11. Прохоров А.О. Психические состояния и их проявления в учебном процессе. Казань: КГУ, 1991. – 167 с.
12. Прохоров А.О. Психология неравновесных состояний. М.: Ин-т психол. РАН, 1998. – 152 с.
13. Сосновикова Ю.Е. Психические состояния человека, их классификация и диагностика. Горький: ГГПИ, 1975. – 119 с.

ГЛАВА 2. КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОЦИАЛЬНЫХ СИСТЕМАХ

СТРУКТУРА ОБРАЗА РОССИИ В МЕНТАЛИТЕТЕ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В.,
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Образ страны является основополагающим для обретения человеком гражданской идентичности, лежащей в основе чувства благополучия, защищенности и способности к саморазвитию, и переживается как единство интересов личности с конкретной социальной общностью. В последнее время происходит активный процесс модификации гражданской идентичности в российском обществе, что отражается на представлениях о смысле и содержании жизни, прежде всего у представителей молодого поколения. В этой связи нами проведено исследование представлений об образе России у представителей студенческой молодежи, проживающих в различных регионах страны, а также в Санкт-Петербурге и Москве. Исследование проводилось методами семантического дифференциала, анкетирования и интервью (методика ассоциаций).

Категориальная структура восприятия образа России.

Представления об образе России изучались нами в соответствии с историческими отрезками в жизни страны, выделенными по критерию формы гражданского устройства. В исследовании молодежных представлений о России разных эпох приняло участие около 200 человек, юношей и девушек в возрасте от 19 до 25 лет. Респондентам было предложено оценить следующие пять образов: «Древняя Русь (до Петра I)», «Российская империя (со времен Петра I до 1917 г.)», «Советская Россия (1917-1991гг.)», «Современная Россия», «Будущая Россия» – по 40 биполярным шкалам, описывающим то или иное качество образа (например, *самобытная страна – похожая на других, родная страна – чужая, тоталитарная – демократичная* и т.д.). Результаты шкалирования подверглись математической обработке. По результатам факторного анализа с применением вращения VARIMAX были построены семантические профили каждого образа (будут представлены в докладе) и описаны основные категории-факторы, по которым респонденты оценивают образ России.

Анализ семантических профилей показывает следующее: два образа из пяти в сознании респондентов отличаются сложностью, то есть разнообразием содержания, а также цельностью и четкостью – это образы Российской империи и будущей России, – наше относительно недавнее прошлое, которым можно гордиться, и представляющееся прекрасным будущее. Наименее однозначно воспринимается образ современной России, в первую очередь, его характеризует неопределенность положения. При этом важно, что все-таки образ сегодняшней России хоть и отличается психологической напряженностью, но не вызывает

отторжения. Образ Древней Руси тяготеет в сознании респондентов к былинным метафорам. Образ Советской России характеризуется со стороны запрета, ограниченности, жесткости структуры.

По результатам факторного анализа было выделено 5 факторов, представляющих собой своего рода критерии (категории), по которым оценивается и выстраивается в сознании респондентов образ России. Содержание этих факторов раскрывается в Таблице.

Таблица. Содержание выделенных факторов.

Фактор 1	Вес 15.9	Фактор 2	Вес 14.8	Фактор 3	Вес 11.9
Прекрасная – уродливая	70	Ответственная	72	Прогрессивн ая –	76
Родная – чужая	65	безответствен ная		консервативн ая	
Великая – жалкая	65	Стабильная – неустойчивая	72	Активная –	72
Добрая – злая	63 62	Законопослуш ная –	71	пассивная	72
Щедрая – скупая	59	анархичная		Современная	
Духовная – материальна я		Монолитная – разобщенная	67	– отсталая	
		Сильная – слабая	66		
		Чистая – грязная	64		
Фактор 4	Вес 8.3	Фактор 5	Вес 5.4		
Мирная – воинственна я	81 71	Равномерная – контрастная	60		
Милосердная – жестокая		Простая – сложная	52		

Наиболее весомой в *первом факторе* оказывается шкала *прекрасная – уродливая* (страна). В сочетании с остальными значимыми характеристиками она описывает образ сказочной страны – прекрасной, великой, доброй и щедрой. Важно, что в этот же фактор входит шкала *родная – чужая*. Вообще критерий «свой – чужой» (или иначе *социальная дистанция, психологическая близость* – в зависимости от контекста исследования) оказывается исключительно значимым в исследованиях восприятия людьми как отдельного, *другого* человека, так и группы и общества в целом. Это критерий единения с другим – противопоставления себя другому или группе. Отношение к кому-либо или к чему-либо как к «своему» или «чужому» порождает множество разнообразных чувств – от восхищения и некритичного принятия до мучительного и даже

невыносимого переживания отчужденности. Интересно, что в сознании респондентов слеплены воедино образы России как Родины и как сказочной страны (на условно положительном полюсе фактора).

Второй фактор описывает страну как мощную, устойчивую систему, опирающуюся на закон и порядок.

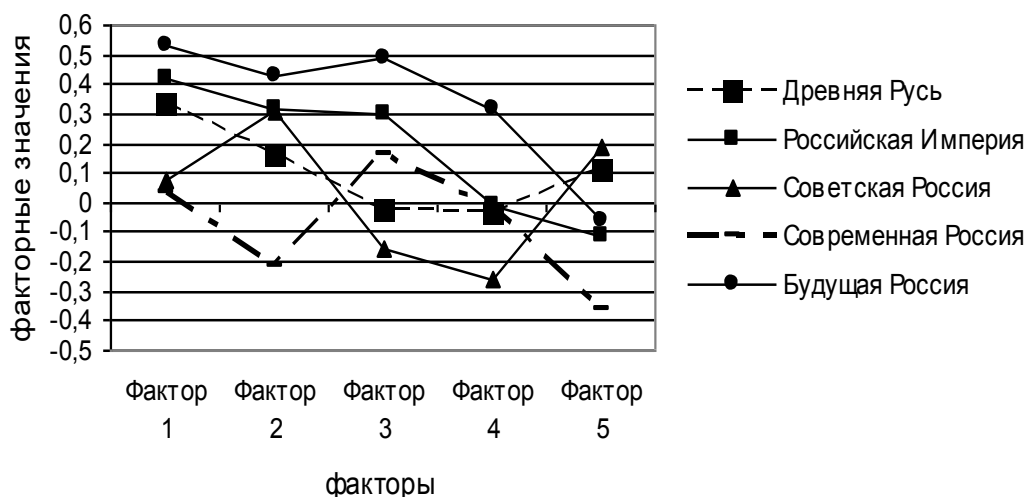
Третий фактор – фактор устремленности в будущее, активности, подвижности.

Четвертый фактор можно однозначно интерпретировать как фактор миролюбия – воинственности (агрессии по отношению к окружающему миру).

Наконец, *пятый фактор*, имеющий наименьшую значимость, можно интерпретировать по ведущей шкале *равномерности – контрастности*.

На рисунке 1 представлено расположение профилей различных образов России в факторном (категориальном) пространстве восприятия респондентов. Важно отметить, что в данном случае профили не являются графиками, то есть функциями $x(y)$. Поскольку невозможно на листе бумаги изобразить пятимерное пространство, мы его «развернули» на плоскости. По оси каждого из пяти факторов оцениваемый объект получает определенное значение. Чем ближе по значению оцениваемые объекты друг к другу, тем более они сходны по содержанию в восприятии респондентов.

Рис. 1 Расположение профилей оцениваемых объектов в категориальном пространстве восприятия респондентов



На рисунке видно, что максимальные значения по оси первых четырех факторов принимает образ будущей России. Поскольку максимальные значения по факторам соответствуют условно положительным полюсам этих факторов, можно заключить, что образ будущей России воспринимается респондентами как идеал. Повторяя общую конфигурацию профиля образа будущей России, несколько ниже располагается профиль образа Российской империи. По оси первых двух факторов (наиболее значимых) низкие и даже отрицательные значения принимает профиль образа современной России, а по оси вторых двух

факторов – профиль образа Советской России. В большей степени, по сравнению с другими, приближается к нулевым значениям профиль образа Древней Руси.

Таким образом, Будущая Россия рисуется респондентам прекрасной, стабильной, прогрессивной, мирной, но также страной контрастов. Сходным образом воспринимается и Российская империя. Современная Россия представляется респондентам не прекрасной и не уродливой, крайне нестабильной, но, скорее, прогрессивной, не мирной и не воинственной и очень контрастной, неоднозначной. В образе Советской России выражены факторы стабильности и воинственности, а Древняя Русь наиболее заметное значение получает только по первому фактору – «сказочности».

Также можно рассмотреть, в какие группы объединяются оцениваемые образы. В пространстве первого фактора (*прекрасная – уродливая*) выделяются две группы: тяготеющие к полюсу «прекрасная» – будущая Россия, Российская империя, Древняя Русь; тяготеющие к полюсу «уродливая» – Советская Россия и современная Россия. В пространстве второго фактора (*ответственная – безответственная*) образ современной России (максимально *безответственная*) противостоит всем остальным, а образы Советской России и Российской империи почти сливаются, то есть фактически не различаются по этому фактору. По оси третьего фактора (*прогрессивная – консервативная*) все образы оказываются равномерно распределенными, то есть какие-либо группы выделить нельзя. По оси четвертого фактора (*мирная – воинственная*) не различимы друг от друга образы Российской империи, Древней Руси и современной России – в них не выражен ни тот, ни другой полюс. Максимально миролюбивой оказывается Будущая Россия, максимально воинственной – Советская. Последний фактор наименее значим, поэтому мы опустим здесь описание групп (см. рис. 1).

Далее, на второй стадии исследования проводился опрос 150 студентов, юношей и девушек в возрасте от 20 до 25 лет, по методике ассоциаций. Мы проанализировали 1930 ассоциаций с образом исторической России: России до Петра I, Российской империи, Советской России и России сегодня. Выполняя инструкцию записать свои ассоциации с образом России, молодые люди, по всей вероятности, актуализировали систему усвоенных в процессе социализации понятийных конструкторов современного официального научного и социального дискурса. Основные результаты этой части исследования таковы.

Древняя Русь. В образе допетровской России на первом месте у юношей выходят «царь», «Иван Грозный» и «Смутное время». Названы также прп. Сергей Радонежский, патриарх Никон, князь Владимир, а также «принятие христианства» и «крещение Руси». Гораздо чаще, чем у девушек, упоминается православие и православная церковь.

Стереотип образа допетровской России у девушек включает ассоциации «царь» (и даже в одном случае ласково «царь-батюшка»), «бояре» и «Смутное время». Из людей, представляющих собою гордость страны, девушками упомянуты княгиня Ольга, Илья Муромец, Александр Невский. Бесспорный лидер по числу упоминаний – Иван Грозный. Один раз упоминается имя Ломоносова (студентка МГУ). Не часто, но встречаются имена Петр I, Пушкин, Николай II, Романовы, Степан Разин. Исторические события, символизирующие в

сознании респонденток допетровскую Русь, это «татаро-монгольское иго» и «Смутное время». Повседневная жизнь старой Руси расценивается девушками как «самобытная».

Российская империя. Эпоху Российской империи для юношей символизируют «крепостное право», «реформаторская деятельность Петра I», «строительство флота» и «окно в Европу». Упоминаются также «декабристы», «дворянство», «аристократизм», «расцвет литературы», «крестьяне» и «династия Романовых».

За представлением о Российской империи у девушек стоят «окно в Европу», Санкт-Петербург как «новая столица страны», «создание морского флота Петром I». Появляется конструкт «развитие», как и в образе современной России.

Бытовая сторона жизни Российской империи в сознании юношей включает «петровские ассамблеи» в противовес «домострою старой России», а также «технологические усовершенствования XIX века». И у девушек, и у юношей в образе Российской империи появляются ассоциации, связанные с жизнью дворянского сословия – «дуэли», «балы».

Советская Россия. В образе советской России у юношей на первом плане – Великая Отечественная война. Чуть ниже по рейтингу «железный занавес» и фигура И.В. Сталина. За ними следуют «коммунизм» и «революция 1917 года».

В восприятии девушек Великая отечественная война также символизирует образ России в XX веке. Незначительно отстают по рейтингу «репрессии» и воспоминания о личности И.В. Сталина. Назван девушками и В.И. Ленин, наряду с таким обстоятельством быта советского времени как «дефицит». (Интересен факт упоминания девушками «чувства страха». Ничего подобного у юношей не наблюдается).

При описании образа советской России одной респонденткой представлен точный «экзистенциальный диагноз» революционных событий 1917 года: «катастрофа, слом образа жизни, уничтожение деревни». (Деревенский дом на обрабатываемой земле виделся залогом самостоянья русского человека и величайшей ценностью русского образа жизни А.С. Пушкину, а вслед за ним и Ф.М. Достоевскому. В страшном сне вставал призрак обезземеливания крестьянства перед К.Н. Леонтьевым. В данном конкретном случае мы встретились с поразительным по глубине фактом соприкосновения личности с историческим временем).

Современная Россия. В качестве смыслового ядра образа современной России у юношей выступает конструкт «нефть». Упоминаются также «свобода», «коррупция», «олигархия», «дефолт 1998 года», личность В.В. Путина, «президентский пост» и «война в Чечне».

У девушек образ современной России символизирует личность В.В. Путина. «Коррупция» и «взятки» – характернейшая черта времени. Ниже по рейтингу конструкты «олигархи» и «развитие». (Вопрос природных ресурсов и их запасов не актуален для девушек).

В отношении образа современной России наблюдается появление личных оценок исторического времени – «перспектива», «надежда», «мое будущее».

Классификационная категория «особенности моральной сферы жизни общества и межличностных отношений» получила свое оправдание именно здесь. Обеспокоенность моральными проблемами современной России выражают и юноши, и девушки. Юношей волнуют «цинизм в общественных отношениях» и «криминализация многих сфер жизни». Девушек не оставляют равнодушными «асоциальность атмосферы жизни», «беспризорность», «эгоизм во взаимоотношениях между людьми».

Образу императорской России у девушек соответствуют «высокие моральные принципы», «честь», «верность», «долг», «религиозность», «благородство», в силу чего этот образ оказывается по этому критерию противопоставленным в сознании респонденток образу современной России. В то время как в графе «культура» обнаруживается зияющая пустота в образе современной России по сравнению с Российской империей и советской Россией у респондентов юношей. У девушек в этой категории всего два упоминания: «модерн» и «искусство».

В восприятии девушек образы дореволюционной России, с одной стороны, и советской и современной России, с другой стороны, противопоставлены друг другу по конструкту «духовность».

Основополагающим в образе дореволюционной России, с точки зрения его ценностно-смыслового содержания, оказывается для молодежи влияние русской православной церкви и духовность.

Современная Россия в восприятии респондентов связана с временной и организационной перспективами самостоятельной жизни.

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что у всех опрошенных нами представителей студенческой молодежи сформирован развернутый многоплановый образ России и российского народа. Образ страны, отнесенный к относительно недавнему прошлому (Россия как империя) и к ее будущему, более позитивный: фактически это образ страны, которой можно гордиться, которая будет развиваться и совершенствоваться, и даже представляется прекрасной в будущем.

По данным исследования категориальной структуры образа России, современная Россия воспринимается психологически напряженно, но не вызывает отторжения. В пространстве выделенных факторов ее образ занимает промежуточное положение и характеризуется чертами нестабильности, неравномерности, разобщенности и безответственности. Однако важно, что несмотря на это, образ России вызывает у респондентов сочувственное, теплое отношение – только образу современной России приписано качество *родная*.

В образе Древней Руси выступают черты былинности и сказочности. Образ Российской империи когнитивно сложный, четко выраженный – это великая держава, воспринимаемая как сильная, активная, нравственная, а также современная и прогрессивная, то есть ориентированная в будущее, владеющая ресурсами для развития.

Образ Советской России характеризуется со стороны мощи и патриотизма и одновременно воинственности, запрета, ограниченности, жесткости структуры. Образ будущей России является идеалом страны для респондентов: она

современная, вечная, прекрасная и просторная, перспективная, прогрессивная, стабильная, миролюбивая, богатая и счастливая. В данном образе выделены все основные оценочные параметры – интеллект, активность, сила, моральность, эстетичность. То есть студенческая молодежь не просто оптимистично настроена в отношении будущего страны, но и четко представляет, какой они хотят видеть Россию в будущем. Среди ассоциаций в отношении образа современной России также присутствуют оценки исторического времени – «перспектива», «надежда», «мое будущее».

С этими данными согласуются и результаты анкетирования студенческой молодежи. В ее образе в качестве позитивных выделены характеристики величия, силы, державности, могущества, независимости, свободы, подчеркиваются ее красота, размеры территории, богатство истории, культуры, ее нравственные качества, а также перспективность, возможности для развития. В качестве негативных подчеркиваются бедность и нищета страны, отсутствие в ней чистоты и порядка, нестабильность, неустроенность (отсталость, разоренность), неравномерность (контрастность), расточительность, продажность, разобщенность.

В данном образе фактически совмещены качества современной и будущей России, а также – отчасти – характеристики Российской империи. Среди ассоциаций в образе современной России преобладают ценностно-смысловые оценки существующих в ней моральных и нравственных проблем, цинизма и эгоизма в общественных и межличностных взаимоотношениях. По данному критерию, а также по критерию духовности в представлениях респондентов образу современной России противостоит Россия императорская – здесь подчеркнута наличие высоких моральных принципов, чести, верности, долга, религиозности и благородства.

Важным является тот факт, что респонденты, в качестве позитивных, формулируют характеристики своего отношения к России – родная, любимая, а в негативном плане приводят свою эмоциональную оценку состояния страны – страдающая, несчастная, горемычная, измученная, истощенная, жалкая. В этом выражается субъективное, пристрастное отношение молодежи к своей стране, переживание сострадания, желание изменить сложившееся в ней положение к лучшему.

В целом, положительных характеристик, относящихся к образу России, сформулировано респондентами значимо больше, чем отрицательных, что свидетельствует о выраженной позитивной оценке ими состояния страны, ее возможностей и перспектив развития. В то же время, среди характеристик, относящихся к российскому народу, преобладают отрицательные, что может свидетельствовать в пользу самокритичности респондентов, их стремления к совершенствованию.

Результаты проведенного исследования показывают, что современная Россия воспринимается респондентами – представителями студенческой молодежи страны, безусловно, положительно в ценностно-смысловом плане. При этом яркое выражение получило в результатах понимание ее нынешнего (неудовлетворительного, сложного, напряженного) положения, наличия большого

количества недостатков в различных областях и сферах жизнедеятельности. В то же время налицо позитивная оценка перспектив и возможностей развития страны, а также весьма эмоциональное отношение респондентов как к имеющимся в России недостаткам, так и к ее мощному потенциалу. Можно сказать, что молодые россияне воспринимают родную страну не просто как место проживания, но как «свое будущее», как Родину, т.е. место для приложения своих сил, энергии, способностей и талантов.

О ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ И КОМПОНЕНТОВ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

Бадалова М.В.

Севастопольский городской гуманитарный университет,
Украина, г. Севастополь

Общеизвестно, что достаточный уровень рефлексивного мышления, как свидетельствуют об этом работы Ю.Н. Кулюткина, А.М. Матюшкина, С.Ю. Степанова, В.Е. Семенова, Л.И. Фридмана и других, обеспечивает адекватный уровень самопознания и является основным инструментом преобразования и развития личности. Однако, несмотря на явную связь между Я-мышлением (О.К. Тихомиров) [6] и самопониманием, проблематика психологии самосознания и психологии мышления (в том числе, и профессионального мышления) разрабатывается обычно без явного сопоставления между собой. Остается недостаточно проясненной роль Я - мышления в построении целостной системы профессиональных смыслов, обуславливающих становление личности специалиста (А.Н. Леонтьев), особенности профессионального мышления специалиста с различным уровнем развития компонентов самосознания также изучены недостаточно.

Целью данного исследования стало определение характера взаимосвязи между профессиональным мышлением и компонентами самосознания будущих психологов.

Опираясь на классические работы в области психологии личности, самосознание будем рассматривать как интегративное свойство личности, структурными составляющими которого являются Я-образы (когнитивная составляющая), самоотношение (эмоционально-оценочный компонент) и регулятивный (поведенческий компонент). Информационное наполнение всех структур самосознания связано с двумя механизмами его деятельности: идентификацией и интеллектуальным анализом своего «Я» - рефлексией. И если рефлексия выступает способом отражения собственного опыта, то Я – мышление включается в этот процесс как опосредствованное познание собственных состояний и как способ разработки целей и средств самого управления. Я – мышление, таким образом, непосредственным образом включено в процесс информационного наполнения структур самосознания и является инструментом регуляции и преобразования профессиональной и личностной Я – концепции.

Предметом Я – мышления являются: 1) формирование знаний о самом себе на различных уровнях репрезентации профессионала; 2) понимание особенностей мышления и качеств своего ума; 3) построение системы смыслов собственной деятельности и определение экзистенциального смысла своего существования.

Сущность профессионального мышления состоит в использовании мыслительных операций в качестве средств осуществления профессиональной деятельности. Данный вид мышления включает в себя процесс обобщенного и опосредованного отражения человеком профессиональной реальности, приемы постановки, формулирования и решения профессиональных задач; этапы принятия и реализации решений в профессиональной деятельности; выработку новых стратегий профессиональной деятельности. В мыслительную деятельность специалиста в качестве структурной единицы данного процесса включается профессиональная задача, а функции мышления, по отношению к практической деятельности, признаются функциями анализа конкретных ситуаций, постановки задач и разработки планов их решения, регуляции исполнения намеченных проектов, оценки результатов (Г.А. Балл, Г. Валиуллина, Т.А. Ваулина, Ю.К. Корнилов, Т.Ф. Кузенная, Н.П. Локалова, А.К. Маркова, В.Т. Ополе, Н.И. Повякель, К.М. Романов, Е.В. Самойленко и др.). При этом специфика профессиональных задач накладывает определенный отпечаток на мыслительную деятельность человека, предъявляя к ней особые требования, способствует преимущественному развитию определенных сторон мышления, формирует необходимые качества профессионального мышления.

Экспериментальное исследование.

Эмпирическое исследование взаимосвязи параметров профессионального мышления и самосознания студентов-психологов проводилось на базе Севастопольского городского гуманитарного университета. В исследовании принимали участие 30 студентов – психологов выпускных курсов очной и заочной форм обучения.

Исследование качеств профессионального мышления студентов – психологов осуществляли при помощи следующих методик.

– «Диагностика особенностей самоорганизации-39» А.Д. Ишкова (диагностическими показателями являлись параметры целеполагания, способности к анализу ситуации, планированию, самоконтролю и коррекции).

– Уровень развития профессионального мышления будущих психологов изучали с помощью специально разработанных субтестов «Осведомленность» (уровень развития понятийного мышления психолога) и «Консультативные задачи» [1]. В субтесте «Консультативные задачи» испытуемым предлагалось проанализировать 13 консультативных ситуаций и конкретизировать психологический запрос, основные причины возникших затруднений, а также определить способы их преодоления.

Пример консультативной задачи:

«...Несколько лет назад на вокзале ко мне подошел маленький цыган и попросил денег. Я сказал, что денег нет. На это он ответил: «Ах, не имеешь денег, так и жизни не будешь иметь». С тех пор эти слова преследуют меня всегда, когда со мной что-то случается. Попал в

автокатастрофу – это мне за то, что не дал цыганенку денег. Поломал ногу – это также расплата за то же самое. И так каждый раз. А неприятности со мной случаются довольно часто».

Ситуации, вошедшие в субтест, отражали основную тематику психологического консультирования: личностные проблемы, проблемы индивидуальных различий, социально-психологические проблемы, проблемы семейного консультирования, психологические аспекты клинических проблем и т.д. Полученные ответы оценивались следующим образом: ответам с житейским объяснением ситуации присваивалось 0 баллов, ответы с формулировкой психологического запроса и частичным объяснением возникших затруднений в предложенной ситуации оценивались 1 баллом, 2 балла присваивали ответам, которые содержали четкую дифференциацию запроса, рабочей гипотезы, подходов к решению предложенной ситуации, и, наконец, максимальную оценку в 3 балла получали ответы, в которых был продемонстрирован высокий уровень понятийного мышления, квалифицированная интерпретация проблемной ситуации и конкретные способы ее решения. (В качестве экспертов выступили практические психологи, имеющие стаж работы от пяти лет, а также преподаватели кафедры общей психологии университета).

Компоненты самосознания исследовали при помощи следующих методик.

– «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд, модификация Т.В. Румянцевой) для исследования когнитивного аспекта самосознания. Шкала анализа идентификационных характеристик включает в себя 24 показателя, которые, объединяясь, образуют семь обобщенных показателей-компонентов идентичности: «Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Материальное Я», «Физическое Я», «Деятельное Я», «Перспективное Я», «Рефлексивное Я».

– Опросник самоотношения (С. Р. Пантелеев) для исследования эмоционально-оценочного компонента.

– Опросник «Диагностика особенностей самоорганизации-39» (А.Д. Ишков) позволяет изучить регуляционный компонент самосознания.

– Опросник «Смысловые базовые установки» (СБУ) (адаптация А.Д. Ишковым и Н.Г. Милорадовой опросника «Шкала дисфункциональности» Д. Бернса). Опросник рассматривает семь базовых смысловых установок: 1) «Вербальная зависимость» оценивает тенденцию человека ставить свое самоуважение в зависимости от мнения окружающих; 2) «Эмоциональная зависимость» оценивает зависимость человека от эмоциональной поддержки окружающих его людей; 3) «Зависимость от достижений» оценивает зависимость самооценки человека от его успехов; 4) «Требовательность к себе» оценивает склонность человека к «безупречности»; 5) «Требовательность к другим» оценивает степень требовательности человека к окружающим его людям; 6) «Ответственность за других» оценивает степень ответственности человека за окружающих его людей; 7) «Ответственность за себя» оценивает степень ответственности человека за самого себя.

– Опросник А.В. Карпова для диагностики индивидуальной меры выраженности свойств рефлексивности [2].

Полученный массив экспериментальных данных был подвергнут корреляционному анализу – использовали коэффициент ранговой корреляции

Спирмена. (Подсчет данных осуществляли при помощи программного пакета Statistica 6.0). Значения ранговой корреляции приведены в табл. 1 и табл.2

Таблица 1

Корреляционный анализ показателей профессионального мышления и регулятивного компонента самосознания

	Уровень самоорганизации	Уровень самоконтроля	Личностная рефлексивность
С/т «Консультативные задачи»	0,739168*	0,757374*	0,830843*
Осведомленность	0,492249	0,601768*	0,715234*
Целеполагание	0,865224*	0,711862*	0,651550*
Анализ ситуации	0,788773*	0,827672*	0,535867*
Планирование	0,532407*	0,574027*	0,595956*
Коррекция	0,345071	0,122150	-0,211016

*- связь показателей на 1%-м уровне значимости

Таблица 2

Корреляционный анализ показателей профессионального мышления и смысловых установок будущих психологов

	Верб. Зависимость.	Эмоциональная зависимость	Зависимость от достижения	Требовательность к себе	Требовательность к другим	Ответственность за себя	Ответственность за других
С/т «Консультативные задачи»	0,369827	0,158006	0,38771	-0,260357	0,239572	-0,20255	0,1190
Осведомленность	0,234440	-0,02233	0,28616	-0,286121	-0,002376	-0,22935	0,0157
Целеполагание	0,224150	0,246321	0,47416**	-0,100028	0,587795*	0,053204	0,4877**
Анализ ситуации	0,051438	0,094925	0,37082**	-0,141762	0,294808*	-0,17171	0,2395
Планирование	0,050221	0,192120	0,37893**	-0,031211	0,121660	-0,07322	0,3164**
Коррекция	0,117790	0,154651	-0,1222	0,091764	0,221591	0,305869	0,1989

*- связь показателей на 1% уровне значимости

** - связь показателей на 5% уровне значимости

Таблица 3

Корреляционный анализ показателей профессионального мышления и идентификационных характеристик будущих психологов

	Соц.Я	Проф.рол. позиция	Ком.Я	Деятельн остн.Я	Рефлекс. Я	Уровень диф.идентичности
С/т «Консультативные задачи»	0,38845**	0,325592**	0,222981	0,39986**	-0,357649	0,299498
Осведомленность	0,233412	0,295089	0,104760	0,055194	-0,230504	0,221213
Целеполагание	0,294224	0,045543	0,374461*	-0,017733	-0,326509	0,098321
Анализ ситуации	0,487365*	0,301548**	0,344199*	-0,099500	-0,2788316	0,206515
Планирование	0,245982	0,278621	0,192451	-0,120493	-0,151159	0,193918
Коррекция	-0,049907	-0,335269	-0,073409	-0,025078	0,056072	-0,3253788

*- связь показателей на 1% уровне значимости

** - связь показателей на 5% уровне значимости

Статистически достоверными являются и взаимосвязи между профессиональным мышлением (субтест «Решение консультативных задач») и структурными компонентами самосознания: самоуважения ($\rho=0,655446$) и обратную взаимосвязь с уровнем внутренней неустроенности ($\rho=-0,573864$) на 1% уровне значимости. На 5% уровне значимости результаты субтеста «Решение консультативных задач» коррелируют со значениями, характеризующими уровень аутосимпатии ($\rho=0,532173$). Результаты субтеста «Осведомленность», как показатель базовых теоретических психологических знаний студентов, коррелируют с показателями самоуважения ($\rho=0,558063$) и аутосимпатии (0,526485) на 5% уровне значимости, а также обнаруживают обратную связь с показателями уровня внутренней неустроенности ($\rho=-0,488759$) на 5% уровне значимости. Значения уровня способности к целеполаганию напрямую связаны с показателями самоуважения ($\rho=0,728998$) на 1% уровне значимости, аутосимпатии ($\rho=0,451754$) на 5% уровне значимости.

На 5% уровне значимости выявлена прямая связь показателей способности к анализу ситуации с показателями самоуважения ($\rho=0,466525$), аутосимпатии (0,482211), представленности в сознании социального «Я» ($\rho=0,487365$), и обратная зависимость показателей способности к анализу ситуации от показателей внутренней неустроенности ($\rho=-0,507895$).

Опираясь на полученные данные, мы предположили, что:

–успешность решения студентами – психологами профессиональных задач обусловлена уровнем развития личностной рефлексивности, самоконтроля, самоорганизации, самоуважения и уровнем психологического здоровья (внутренней неустроенности личности ($\rho=-0,573864$);

–общая осведомленность студентов в профессиональной области, как показатель базовых теоретических психологических знаний, определяется уровнем развития личностной рефлексивности и способности к самоконтролю;

–способность к целеполаганию связана с уровнем развития способностей к самоорганизации, самоконтролю, рефлексивности, самоуважению и требовательности к другим;

–способность к анализу ситуации, являясь важнейшим компонентом профессионального мышления, может быть детерминирована показателями уровня самоорганизации и самоконтроля;

–способность к планированию – уровнем личностной рефлексивности и самоконтроля.

Для проверки вышеизложенных предположений была проведена статистическая обработка данных с использованием критерий Манна – Уитни. Данные каждой из зависимых переменных мы разделили на три группы, соответствующие уровню представленности признака (низкий, средний, высокий) независимой переменной (Таблица 4).

Таблица 4

Распределение результатов основных характеристик самосознания по уровням

Компоненты самосознания	Низкий уровень выраженности признака (%)	Средний уровень выраженности признака (%)	Высокий уровень выраженности признака (%)
Уровень самоорганизации	20	60	20
Уровень самоконтроля	35	35	30
Вербальная зависимость	5	25	70
Эмоциональная зависимость	20	40	40
Зависимость от достижений	40	55	5
Требовательность к себе	30	20	50
Требовательность к другим	40	60	0
Ответственность за других	20	25	55
Ответственность за себя	20	35	45
Самоуважение	0	85	15
Аутосимпатия	5	70	25
Внутренняя неустроенность	30	50	20
Личностная рефлексивность	45	35	20

В ходе попарного сравнения данных (расчет производился с помощью программного пакета Statistica 6.0) было установлено наличие достоверных различий в группах с различным уровнем выраженности признака (Таблица 5).

Таблица 5

Наличие достоверных различий по анализируемым показателям в группах с различным уровнем выраженности признака (по критерию Манна – Уитни)

Компоненты самосознания и профессионального мышления	Решение проф. задач	Осведомленность	Целеполагание	Анализ ситуации	Планирование

Уровень самоорганизации	Н/С*, Н/В*, С/В*			Н/В ** С/В *	
Уровень самоконтроля	Н/В *		Н/В * С/В **	Н/В *, Н/С**, С/В **	
Требовательность к другим			С/Н*		
Самоуважение			С/В **		
Аутосимпатия		С/В **		С/В **	
Внутренняя неустроенность					
Личностная рефлексивность	Н/В * С/В **	Н/В ** С/В **	Н/В *	Н/В * С/В **	Н/В * С/В * Н/В**

Индексы сравниваемых групп: Н – группа с низким уровнем выраженности признака; С – группа со средним уровнем выраженности признака; В – группа с высоким уровнем выраженности признака.

*- наличие достоверных различий на 1% - м уровне значимости

** - наличие достоверных различий на 5% -м уровне значимости

Обобщение результатов экспериментального исследования позволяет говорить о том, что:

1) существует взаимосвязь между параметрами профессионального мышления и самосознания студентов–психологов:

– способность студентов–психологов к решению специфических профессиональных задач имеет связь с уровнем личностной рефлексивности, самоуважением, способностью к самоконтролю, самоорганизацией и с показателями внутренней неустроенности личности;

– общая осведомленность студентов в профессиональной области, как показатель базовых теоретических психологических, знаний связана с показателями уровня личностной рефлексивности и способности к самоконтролю;

– способность к целеполаганию связана с уровнем личностной рефлексивности, самоуважения, требовательности к другим, а также с уровнем способности к самоорганизации и самоконтролю;

– способность к анализу ситуации, являясь важнейшим компонентом профессионального мышления, имеет связь с показателями уровня самоорганизации и самоконтроля;

– способность к планированию имеет связь с уровнем личностной рефлексивности и навыка самоконтроля;

2) в данных связях на уровне 99% вероятности выявлены следующие детерминанты параметров профессионального мышления:

– показатели успешности решения студентами–психологами профессиональных задач имеют прямую зависимость от степени выраженности у них свойства личностной рефлексивности, а также от уровня сформированности навыка самоконтроля, низкий и высокий уровень развития которого является определяющим в данной детерминанте. Существует также прямая взаимосвязь

уровня успешности решения профессиональных задач с уровнем самоуважения и способности к самоорганизации студентов–психологов и обратная – с показателями внутренней неустроенности личности;

– общая осведомленность студентов имеет прямую связь с показателями уровня личностной рефлексивности и способности к самоконтролю;

– показатели способности к целеполаганию имеют прямую зависимость от степени развития способности к самоорганизации и способности к самоконтролю; существует также прямая взаимосвязь способности к целеполаганию и уровнем личностной рефлексивности, самоуважения, требовательности к другим;

– способность к анализу ситуации имеют прямую зависимость от сформированности навыка самоконтроля и способности к самоорганизации, при этом низкий и средний уровни выраженности последнего не приводят к значимым различиям в способности к анализу ситуации. Выявлено также, что уровень развития способности к анализу ситуации зависит от уровня развития личностной рефлексивности, низкий и высокий уровень которой является определяющим в данной обусловленности;

– способность к планированию имеет связь с уровнем личностной рефлексивности и навыком самоконтроля.

Полученные в ходе исследования результаты не только расширяют диапазон возможных подходов к формированию профессионального мышления будущих психологов, но и являются инструментом влияния на формирование адекватного самоотношения личности.

Литература

1. Бадалова М.В. Экспериментальное исследование интеллектуальной готовности будущих психологов к решению консультативных задач//Проблемы общей и педагогической психологии: Сборник научных трудов института психологииим. Г.С. Костюка АПН Украины/Под ред. С.Д. Максименко. К., 2003. – Т.5. – Ч.4. – С.15-23.
2. Карпов А.В. Когнитивная психология. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики//Психологический журнал. – 2003. - №5. – С. 45 – 56.
3. Кольшко А.М. Психология самоотношения: Учебн.пособие/А.Кольшко. Гродно: ГрГУ, 2004
4. Локалова Н.П.Специфика профессионального мышления психологов и пути его формирования у студентов//Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова. Серия:Психология. – 2005. – №3.
5. Романов К.М.Особенности профессионального мышления будущих психологов //Психологический журнал. – 1996. – №4. – С.14–18.
6. Тихомиров О.К. Психология мышления /О.К.Тихомиров. М.: Изд.центр «Академия», 2002. – 288 с.

ЗНАЧИМОЕ – В ОТСУТСТВИИ: ПСИХОЛОГИЯ ПОЭТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

Богданова Т.В.
Смоленский государственный университет

Но часто случается так, что поэт, о котором забыли, вновь попадает в центр внимания. Это происходит тогда, когда развитие нашего сознания достигает более высокого уровня, на котором поэт может сказать нам нечто новое. Оно всегда присутствовало в его произведении, но было скрыто в символе, и только обновление духа времени позволяет нам понять этот смысл. Необходимо было взглянуть на произведение свежим взглядом, потому что глаза прошлого видели только то, что привыкли видеть.

К.Г. Юнг [6, 22]

Для выявления области бессознательного в произведении искусства, как нам представляется, важен не только факт учета присутствия тех или иных знаков, на него указывающих (ассоциации, архетипы, описки, сновидения и т.д.), но и факт отсутствия, умолчания, игнорирования каких-либо элементов. Среди защитных механизмов психики З.Фрейд наряду с сублимацией, порождающей творчество, называет вытеснение, рационализацию, регрессию.

Проследим, как эти защитные механизмы сработали в стихах для детей О.Мандельштама, став поэтическими приемами. Начнем с того, что уже само появление стихов для детей у поэта столь сложного, толкованию стихотворений или даже нескольких стихотворных строк которого посвящаются целые литературоведческие исследования, - неожиданный и важный знак. Собственных детей у О.Мандельштама не было, особой любовью к ним он не отличался (из опубликованных воспоминаний жены поэта, Н.Я.Хазиной, известно, что им случалось принимать решение не иметь ребенка, хотя в воспоминаниях есть очень скупые традиционные указания на теплые отношения к какому-либо ребенку).

Только детские книги читать,
Только детские души лелеять,
Все большое далеко развеять,
Из глубокой печали восстать.
Я от жизни смертельно устал,
Ничего от нее не приемлю,
Но люблю эту бедную землю
Оттого, что иной не видал.
1908.

«Все детские стихи пришлось на один год, - вспоминает Н.Я.Хазина, - мы переехали тогда в Ленинград и развлекались кухней, квартиркой и хозяйством. Потом они кончились, и навсегда. В сущности, Осип Эмильевич про них забыл ...» [3,78]. В 1925/26 годах О.Мандельштам выпустил четыре книги для детей – «Примус», «Два трамвая», «Шары», «Кухня». В архиве издательства «Время» (ИРЛИ, ф.42) сохранился план книги «Трамвай». Та небольшая по объему критика, что есть на эти стихи и книги, как современная поэту, так и современная нам, в основном отмечает подчеркнутую прозаичность выбранных в качестве объекта изображения вещей (примус, дрова, муха и т.д.) и мажорность повествования, радость новой жизни [4;54-56,79-80]. По мнению В.Берестова, разговаривая с детьми, Мандельштам передает радость новой мирной жизни: «Телефон сердится оттого, что никто не услышал его звонка, уютно больно стоять

на огне, но он отважно делает свое дело, даже улица у поэта – живое, сказочное существо: "Улица – красавица, всем трамваям мать", не говоря уже о трамваях – приятелях Клике и Трампе» [1, 591]. Мы же взглянем на эти стихи несколько иначе, поговорим о Клике и Трампе.

От звука и звона у каждого стыка
На рельсах болела площадка у Клика.
Под вечер слипались его фонари:
Забыл он свой номер – ни пятый, ни третий ...
Смеются над Кликом извозчик и дети:
- Вот сонный трамвай, посмотри!

Кто там смотрит фонарями в темноту?
Это Клик остановился на мосту,
И слезятся разноцветные огни:
- Эй, вожатый, я устал, домой гони!
[5, 324].

Образ несчастного, растерянного, усталого Клика, нам думается, мало способствует мажорному настроению, если, конечно, не стоять в толпе насмехающихся над ним извозчиков и детей. Разбитной его братец Трамп, у которого Клик ищет помощи и защиты, «с товарищами вместе Околачивается». Удачливый Трамп полностью повинуетя велению вокзальных часов, у которых «Ходят стрелки по тарелке, Словно черные усы» – ассоциация для 20-х годов достаточно красноречивая (в стихотворении 1933 года для взрослых это будет звучать так: «Тараканьи смеются усища, И сияют его голенища»). Важная деталь – преданный Трамп не работает – «околачивается».

А Трамп швырк-шварк –
Рассыпает фейерверк;
А Трамп не хочет в парк,
Громыкает громче всех.

[5, 325].

Как известно, громче всех громыкает пустая бочка. Тащит же на себе весь груз нелепый, подневольный Клик, названный в стихах «трамвай-ротозей», «сонный трамвай», «молодой всех глупей», «трамвай-горемыка». Молодость и глупость подчеркнуты трижды. Обеспокоенный Трамп ищет брата и спрашивает о нем у лошадей, семиэтажного дома и автомобилей. Традиционный фольклорный, архетипический мотив поиска и вопросов получает у О. Мандельштама важный аспект: лошади и автомобили отвечают, хотя и не упускают случая отметить глупость Клика, а вот важный семиэтажный дом – городская величина: «дом ответил очень зло: - "Много здесь таких прошло"». Больше всего Трамп волнуется за брата, что тот по молодости и глупости неосторожно и неосмотрительно пустится в разговоры с незнакомыми «чужими».

- Возьми мою руку, вожатый, возьми,
Поедем к нему поскорее;
С чужими он так говорит лошадьми,
Моложе он всех и глупее.
Поедем к нему и найдем его там.

[5, 326].

Нелепый трудяга Клик больше всего напоминает образную персонификацию самого О. Мандельштама, бессознательные ощущения беспомощности, «глупости», тревоги сублимировались в этом образе. В нем есть даже некоторое предчувствие будущей судьбы. Именно неосторожные разговоры с «чужими» привели О. Мандельштама к первому аресту: острая сатира на Сталина «Мы живем, под собою не чуя страны ...» (именно из этого стихотворения мы цитировали выше строки о тараканьих усицах) была под секретом прочитана не менее чем 14 лицам.

С каждым годом становилось все труднее жить, дышать, мыслить, писать. Мандельштам пытается вжиться в новую действительность, культивировать в себе, по его выражению, «героическую ласку к человеку толпы», но приспособленчество ему давалось тяжело. Лирический герой его «взрослых» стихов придавлен враждебностью окружающего мира, и основное чувство, владеющее им, - страх: «Я опоздал, мне страшно – это сон», «Мне хочется бежать от своего порога. Куда? На улице темно». В противовес этой бесприютности защитный механизм бессознательного рационализирует сознание и спасается регрессией. Переезд в Ленинград и увлечение кухней были лишь внешним поводом к написанию стихов для детей. Все «детские» стихи о домашнем уюте, тепле, повседневных заботах; их пространство четко обозначено и отгорожено, защищено – кухня, внутренность рояля, комната. Но и внутри этого мира есть боль и обиды:

Глажу, утюжу, скольжу.
Если б вы знали, как мне
Больно стоять на огне.

[5, 320].

Плачет телефон в квартире –
Две минуты, три, четыре.
Замолчал и очень зол:
Ах, никто не подошел.

[5, 321].

Сахарная голова
Ни жива, ни мертва –
Заварили свежий чай:
К нему сахар подавай!

[5, 321].

- Ты куда попала, муха?
- В молоко, в молоко.
- Хорошо тебе, старуха?
- Нелегко, нелегко.

[5, 331].

В традиционных сказках вещи оживают ночью и ведут свои разговоры в отсутствие хозяев. У О. Мандельштама мир вещей живет своей жизнью, не стесняясь людей, их в нем как бы просто нет. «Дрова приносятся», оладыи

«пекутся» сами, телефоны «звонят», но к ним никто не подходит, «варится стирка / В котле-великане».

Гудит и пляшет розовый,
Сухой огонь березовый
На кухне! На кухне!
Пекутся утром солнечным
На масле, на подсолнечном
Оладьи! Оладьи!
Горят они янтарные,
Сияют, как пожарные,
Кастрюли! Кастрюли!
Шумовки и кофейники,
И терки, и сотейники –
На полках! На полках!

[5, 332].

В таком намеренном игнорировании людей сказывался конфликт поэта с окружающим миром. Бессознательное здесь в отсутствии закономерных компонентов. В стихах даже дети редки («Мальчик в трамвае», «Буквы»). Вторжение ребенка в этот мир небезболезненно.

Этот мальчик-рисовальщик,
Покраснел он до ушей,
Потому что не умеет
Он чинить карандашей.
Искромсались
Еле-еле,
Заострились,
Похудели.

И взмолилися они:

- Отпусти нас, не чини!

[5, 322-323].

Зато сам мир вещей дан глазами любопытного ребенка, это ему видится в каждой вещи тайна, краски яркие, звуки громки, жажда сказочного доброго конца. Мандельштам, никогда по сути не имевший собственного угла (единственную в своей жизни квартиру они с Надеждой Яковлевной заняли силой и несколько дней держали оборону), компенсирует его в своих стихах, перенасыщенных бытовыми мелочами, возведенными в сказочно-событийный ранг.

И варится стирка
В котле-великане,
Как белые рыбы
В воде-океане:
Топорщится скатерть
Большим осетром,
Плывет белорыбицей,
Вздулась шатром.

[5, 332].

В этом мире нет взрослой неприязни и хозяйского раздражения из-за рассыпавшихся дров, испорченных продуктов, наводнения на кухне (следы

слабой хозяйской рачительности семьи Осипа Эмильевича и Надежды Яковлевны), зато есть неистощимое любопытство, сочувствие к попавшему в беду, радость от возможности быть сильным, быть способным помочь, играть роль волшебника и доброго великана в чужой судьбе, пусть это даже судьба мухи (компенсация чувства силы и надежности, так не хватавшего ему в жизни).

Поэтическое наследие О. Мандельштама достаточно далеко от фольклора, тем более удивительно находить в его стихах для детей обилие фольклорных приемов на всех уровнях структуры стихотворения (скороговорки, загадки, повторы и т.д.). Стихотворение «Бушевала синица ...» – поэтическое переложение народных пословиц «Лучше синица в руке, чем журавль в небе» и «Дома и вода слаще». Для понимания общей идеи и настроения всего корпуса детских стихотворений О.Мандельштама эти две пословицы важны. Они объясняют, почему в стихах нет заоблачных стран и необыкновенных предметов и животных, приключений, почему главные герои – обыкновенные, повседневные, окружающие нас вещи и антиприключенческие действия (топка печи, чистка посуды, кипячение белья, помол кофе и др.) и изредка допущенные в этот мир люди – самых обычных, негероических профессий (чистильщик обуви, починщик примусов, полотер), а главное место действия, как правило, кухня или обычные городские улицы. Поэт ценил ощущение дома, уюта, покоя, т.е. того, чего он сам не имел и чего после революционного «громадьа планов» и строек лишились многие в стране. Его стихи противостоят трескучим фразам о всеобщем счастье, но в будущем, о быте как враге и уюте как мещанстве (вспомните стихотворение Маяковского «О дряни»). Ощущения цвета, запаха, вкуса, радости быта, а не бытия, защищенности дома составляют содержание его стихотворений для детей. Красота этих простых радостей – объект их изображения:

Что ни яблоко – налив;
Очень вкусный чернослив,
Кадки с белой сметаной,
Мед прозрачный и густой,
И привозят утром рано
С молоком бидон большой
(«Кооператив»)

Весело на противне
Масло зашипело –
То-то поработает
Сливочное, белое.
Все желтки яичные
Опрокинем сразу,
Сделаем яичницу
На четыре глаза.

(«Кухня»)

При этом на бессознательном уровне недетская усталость, бесприютность поэта, подвластность каждого и всей страны «вагоновожатому», и не случайно в одном трамвае все герои его детских стихотворений, встретившись, едут в бравурную неизвестность – «Лишь настройщик опоздал: На рояли он играл» –

смешная, грамматически устаревшая строка трагически одинокого поэта о времени и о себе.

«Искусство на бессознательном уровне есть только проблема; искусство как социальное разрешение бессознательного – вот ее наиболее вероятный ответ» [2, 120].

Литература

1. Берестов В. Комментарии // Мандельштам О. Собр. соч.: В 2 т. М.: Худ. лит., 1990. Т.1.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. СПб.: Азбука, 2000.
3. Детская литература. Пг., 1921. №8.
4. Завадская Е. Трамвайное тепло. Об иллюстрациях детских книг О. Мандельштама // Детская литература. 1988. №11.
5. Мандельштам О. Сочинения: В 2т. М.: Худ. лит., 1990. Т.1.
6. Юнг К.Г., Нойман Э. Психоанализ и искусство. М.: Real –book, Ваклер, 1996.

ВЗАИМОСВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПЕРВОКУРСНИКОВ С АКАДЕМИЧЕСКИМ ИНТЕЛЛЕКТОМ И ЛИЧНОСТНЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ

Богомаз С.А.
Томский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 12-06-33028

Анализ современной отечественной и зарубежной литературы свидетельствует о возрастающем интересе психологов к феномену социального интеллекта. Сравнение различных его определений, предлагаемых разными исследователями, позволяет сформулировать следующее рабочее определение: социальный интеллект – это познавательная способность человека, обеспечивающая ему возможность ориентироваться в межличностных отношениях и организовывать на этой основе поведение взаимодействующих субъектов. Очевидно, что эта способность обусловлена жизненным опытом человека и формируется под влиянием средовых факторов.

Одним из важных вопросов в проблематике социального интеллекта является вопрос о его соотношении с другими видами интеллекта – общим, абстрактным, академическим и эмоциональным. Следует отметить, что относительно этого вопроса существуют различные точки зрения. Например, в структурной концепции Дж. Гилфорда (1969) социальный интеллект трактуется как особое ментальное качество, относительно независимое от общего интеллекта. В противоположность этому, М.А. Холодная (2002) утверждает, что социальный интеллект тесно связан с общим интеллектом и выполняет когнитивную и адаптационную функции. Однако результаты психологических исследований показывают, что социальный интеллект имеет незначительные корреляции с общим интеллектом, но значимые корреляции с личностными чертами (Социальный интеллект..., 2004). Наряду с этим, С.В. Щербаков (2012) указывает

на то, что уровень социального интеллекта и интегральные компоненты учебного рейтинга студентов входят в единый фактор социальной эффективности учебной деятельности.

Очевидно, что наличие противоречивых представлений психологов относительно одного и того же феномена нельзя расценивать как удовлетворительное для психологической науки. Такое состояние дел стимулирует к проведению новых исследований, особенно в связи с появлением новых исследовательских возможностей и нового диагностического инструментария. В данной статье представлены результаты первого этапа статистического анализа исследования, которое началось в конце 2012 года и которое направлено на изучение социального интеллекта у вузовской молодежи и его связи с их личностным потенциалом, а также определение соотношений между разными видами интеллекта.

В исследовании участвовали 652 юношей и девушек, обучающихся на первом курсе на разных факультетах Томского государственного университета. Уровень их социального интеллекта определялся с помощью «Опросника оценки выбора в конфликтной ситуации» (Щербаков, 2010). В основе опросника лежит идея о том, что социальный интеллект наиболее ярко проявляется в ходе поиска конструктивных стратегий выхода из затруднительных и конфликтных ситуаций. Опросник содержит 20 тестовых заданий, каждое из которых предусматривает семь вариантов ответов, оцениваемых по семибальной шкале. Каждый из этих семи вариантов ответов соответствует одной из стратегий выхода из межличностного конфликта (борьба, уход, компромисс, сотрудничество, уступка, обращение к посреднику и тактика язвительного ответа). В итоге для каждого тестируемого человека в баллах определяется профиль предпочтений поведенческих стратегий.

Для оценки параметров личностного потенциала первокурсников использовались «Опросник самоорганизации деятельности» (Мандрикова, 2010), позволяющий вычислить у испытуемых степень выраженности целеустремленности и рационального отношения к деятельности (Богомаз, 2012); «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности», в состав которой входят субшкалы «системная (деятельностная) рефлексивность», «рефлексивность как самокопание» и «рефлексивность как склонность к фантазированию» (Леонтьев Д.А. и др., 2009); «Шкала самодетерминации личности» (Б. Шелдон; в адаптации и модификации Е.Н. Осина); «Шкала удовлетворенности жизнью» (Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) и «Шкала базисных убеждений» (Р. Янофф-Бульман; в адаптации О.А. Кравцовой), с помощью которой можно оценить три категории убеждений: убеждение о природе мира, убеждение об его осмысленности и убеждение относительно ценности собственного «Я» (Богомаз С.А., Гладких А.Г., 2009).

Кроме того, нами учитывались результаты ЕГЭ по математике у 561 первокурсника, часть которых (320 человек) вспомнили также свои результаты, полученные во время проведения пробного ЕГЭ. На основании баллов пробного и итогового ЕГЭ по математике судили о степени выраженности у испытуемых академического интеллекта.

В ходе статистической обработки были вычислены средние значения психологических показателей, которые находились в пределах нормативных значений, полученных авторами и разработчиками тестов, используемых в исследовании. Усредненный для изучаемой выборки профиль стратегий выхода из конфликтных ситуаций выглядел следующим образом: «тактика язвительного ответа» $52,8 \pm 26,7$ баллов, «обращение к посреднику» $60,2 \pm 16,1$ балла, «уступка» $62,4 \pm 16,5$ баллов, «борьба» $63,4 \pm 17,0$ баллов, «уход» $67,9 \pm 16,7$ баллов, «сотрудничество» $86,5 \pm 17,9$ баллов, «компромисс» $97,8 \pm 15,6$ баллов. Как можно видеть, наиболее предпочтительными для юношей и девушек оказывались две стратегии – «сотрудничество» и «компромисс».

Следует отметить, что именно эти две конструктивные стратегии при проведении факторного анализа входят в состав одного фактора (здесь и далее использовался метод главных компонент с «varimax normalized» вращением) со значимыми коэффициентами (0,909 и 0,850, соответственно). Во втором факторе, который можно обозначить как «активные неконструктивные стратегии», объединяются «борьба» (0,872), «обращение к посреднику» (0,760) и «тактика язвительного ответа» (0,517). В состав третьего фактора, который можно назвать «пассивные неконструктивные стратегии», вошли «уступка» (0,874) и «уход» (0,861). Учитывая эту факторную структуру, можно утверждать, что степень выраженности стратегий «сотрудничество» и «компромисс» отражает высокий уровень развития социального интеллекта, а степень выраженности неконструктивных стратегий – низкий уровень социального интеллекта. Анализируя с этих позиций профиль стратегий, полученный в данном исследовании для молодых людей, начавших свое обучение в вузе, очевидно, уровень их социального интеллекта следует оценить как высокий.

В ходе корреляционной обработки данных был выявлен ряд значимых корреляций между стратегиями поведения в конфликтной ситуации и некоторыми параметрами личностного потенциала (Суднева и др., 2013). При этом коэффициенты корреляции находились в пределах 0,27 – 0,31. Как оказалось, большинство значений этих коэффициентов снижалось в выборке юношей и, напротив, значения коэффициентов возрастали в выборке девушек. Например, у девушек стратегия «сотрудничество» коррелировала со склонностью к самоорганизации деятельности ($r=0,326$, $p=0,000$), с рациональным отношением к деятельности ($r=0,286$, $p=0,000$, $n=382$) и с деятельностной рефлексивностью ($r=0,327$, $p=0,000$). Наблюдались также значимые корреляции «сотрудничества» с убеждением в позитивной природе мира и других людей ($r=0,356$, $p=0,000$), с убеждением в собственной ценности ($r=0,321$, $p=0,000$) и убеждением в собственной безопасности ($r=0,354$, $p=0,000$). Следует заметить, что эти выявленные корреляции согласуются с представлениями Н.А. Кудрявцевой (1995) о социальном интеллекте, важным компонентом которого является самооценка человека. При этом социальный интеллект понимается ею как способность к рациональным, мыслительным операциям, объектом которых являются процессы межличностного взаимодействия.

Отличительной особенностью девушек являлась обратная корреляция стратегии «уход» с их целеустремленностью, определяемой с помощью

«Опросника самоорганизации деятельности» ($r=-0,355$, $p=0,000$). Это означает, что девушкам с высокой целеустремленностью не свойственно в ситуации «конфликта интересов» уходить от попыток разрешения возникающих межличностных проблем.

В выборке юношей значимых корреляций стратегии «сотрудничество» с базисными убеждениями обнаружено не было, а коэффициенты корреляции «сотрудничества» с показателями склонности к самоорганизации деятельности и рациональному отношению к деятельности были ниже, чем у девушек. Однако для юношей, так же как для девушек, значимой была корреляция между предпочтением «сотрудничества» и деятельностной рефлексивностью ($r=0,349$, $p=0,000$, $n=222$). Наряду с этим, отличительной особенностью юношей была корреляция стратегии «уступка» с «рефлексивностью как самокопанием» ($r=0,340$, $p=0,000$). Это говорит о том, что юноши, склонные к «самокопанию» и фиксации на жизненных трудностях, в ситуации межличностного конфликта предпочитают пассивно уступать другим участникам конфликта.

Проведенный факторный анализ (учитывались 18 показателей 646 испытуемых) продемонстрировал, что в одном факторе значимо объединяются такие показатели как «деятельностная рефлексивность» (0,681), «рациональное отношение к деятельности» (0,703), «стратегии «сотрудничество» (0,714) и «компромисс» (0,640). Эта закономерность прослеживалась в факторной структуре в выборке девушек и в выборке юношей.

Таким образом, результаты проведенного анализа свидетельствуют о наличии различий в структуре корреляционных связей между стратегиями выхода из конфликтных ситуаций и параметрами личностного потенциала в выборке девушек и в выборке юношей. Инвариантным для этих двух выборок является связь между предпочтением «сотрудничества» и деятельностной рефлексивностью. Принципиально важной, по моему мнению, является связь стратегии «сотрудничество», по которой оцениваем уровень развития социального интеллекта, с отношением молодых людей к деятельности. Как можно видеть, их склонность к самоорганизации деятельности, рациональное отношение к деятельности и склонность к деятельностной рефлексии сопровождаются предпочтением стратегии сотрудничества с другими людьми, вовлеченными в конфликтную ситуацию. По-видимому, высокая склонность юношей и девушек (особенно девушек) к организации деятельности может способствовать тому, что и при «конflikте интересов» они стремятся так организовать участников конфликта, чтобы ни у одного из них «деятельность» не прерывалась. Подобное рассуждение логично подводит к идее, согласно которой социальный интеллект развивается у человека в связи с необходимостью обеспечения совместной деятельности.

Отдельной задачей в исследовании было выявление закономерностей связи между социальным интеллектом и академическим интеллектом. Наиболее значимые результаты были получены в ходе факторного анализа (учитывались 8 показателей), выполненного отдельно для выборок юношей и девушек для ситуации пробного ЕГЭ и для ситуации итогового ЕГЭ по математике. Представляется очевидным, что психологическая разница в этих двух ситуациях

может быть очень существенной. Действительно, проведение пробного ЕГЭ обычно проходит в более эмоционально комфортных условиях, а учащиеся несут меньше ответственности за результат. Во второй ситуации степень ответственности за результат для большинства тестируемых резко повышается, в ходе самой процедуры итогового тестирования к ним предъявляются более «жесткие» требования.

Как оказалось, учитывая результаты пробного ЕГЭ по математике у девушек ($n=211$), какую-либо связь между основными стратегиями выхода из конфликтных ситуаций и баллами ЕГЭ продемонстрировать не удастся. Однако, если учитывать результаты итогового ЕГЭ у девушек ($n=361$), то удастся обнаружить, что в одном факторе значимо объединяются «баллы ЕГЭ» ($-0,912$) и «тактика язвительного ответа» ($0,471$). Это может означать, что у девушек более высокая результативность во время экзамена наблюдается у тех из них, кто в конфликтной ситуации не склонен демонстрировать свою язвительность. Можно предположить, что это свидетельствует в пользу существования положительной связи между социальным и академическим видами интеллекта у девушек.

В выборке юношей ($n=109$), учитывая результаты пробного ЕГЭ, было обнаружено объединение в одном факторе показателя «баллы ЕГЭ» ($0,431$) и пассивных неконструктивных стратегий «уход» ($0,835$) и «уступка» ($0,828$). Это означает, что при проведении пробного экзамена более высокую результативность демонстрируют те юноши, для которых в ситуации межличностного конфликта свойственно пассивное поведение с выраженным стремлением «уйти» от разрешения возникшей проблемы. Данную закономерность, вероятно, можно расценить как свидетельство существования негативной связи между социальным и академическим видами интеллекта у юношей.

Интересные результаты в выборке юношей ($n=200$) получаются для ситуации итогового ЕГЭ по математике. В этом случае, несмотря на то, что показатель «баллы ЕГЭ» вошел с низкими коэффициентами нагрузки сразу в состав двух факторов, тем не менее, обозначились важные, с моей точки зрения, тенденции. В составе одного из факторов с разными знаками коэффициентов объединились показатель «баллы ЕГЭ» ($-0,305$) и стратегии «сотрудничество» ($0,879$) и «компромисс» ($0,858$). В другом факторе объединились показатель «баллы ЕГЭ» ($0,304$) и стратегии «борьба» ($0,894$), «обращение к посреднику» ($0,687$) и «тактика язвительного ответа» ($0,621$). Следовательно, одна тенденция, по моему мнению, проявляется в том, что у одних типов юношей результативность во время экзамена сцеплена с низкой предпочтительностью сотрудничества и компромисса, а другая тенденция заключается в том, что у другого типа юношей экзаменационная результативность связана с их предпочтением активных неконструктивных стратегий выхода из конфликтных ситуаций. Учитывая обозначенные тенденции, можно высказать предположение о том, что у юношей может наблюдаться негативная взаимосвязь между академическим интеллектом и социальным интеллектом. Очевидно, что для подтверждения этого предположения необходимо использовать более «изолированные» методы математической статистики.

Подводя итоги исследования, следует отметить, что на примере студентов первых курсов получены данные, свидетельствующие о связи социального интеллекта с теми параметрами личностного потенциала, которые характеризуют склонность человека к организации деятельности (склонность к самоорганизации деятельности и рациональному отношению к деятельности, деятельностная рефлексивность). Данный факт, очевидно, отражает закономерность развития социального интеллекта у человека как потенциального участника совместно организованной деятельности.

Обнаружены различия в структуре корреляционных связей между стратегиями выхода юношей и девушек из конфликтных ситуаций и параметрами их личностного потенциала.

Выявлены значимые тенденции взаимосвязи социального интеллекта с академическим интеллектом. У девушек полученные факты свидетельствуют в пользу существования положительной связи, а у юношей – в пользу отрицательной связи между этими двумя видами интеллекта.

Характер взаимосвязей между социальным интеллектом и академическим интеллектом, также как и между социальным интеллектом и параметрами личностного потенциала (Богомаз, 2013), в существенной степени может зависеть от ситуации, в которой происходит измерение интеллекта (в нашем случае это наблюдается для ситуации пробного и для ситуации итогового ЕГЭ по математике).

Литература

1. Богомаз С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник ТГУ. – 2011. - №334. – С.163-166.
2. Богомаз С.А. Соотношение интеллектуальной и смысловой систем регуляции // Всероссийская научно-практическая конференция по экзистенциальной психологии: Материалы сообщений / под ред. Д.А.Леонтьева. М.: Смысл, 2013. – в печати.
3. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского госуниверситета. – 2009. - № 318. – С 191-194.
4. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1969. - С. 433- 456.
5. Кудрявцева Н.А. Единство интеллекта: научный отчет / Н.А. Кудрявцева. СПб.: СПбГУ. - 1995. - 222 с.
6. Куницына В. Н. Социальная компетентность и социальный интеллект: структура, функции, взаимоотношения / В.Н. Куницына // Теоретические и прикладные вопросы психологии. – СПб. – 1995. – Вып.1. Ч.1. - С.48–61.
7. Леонтьев Д.А., Лаптева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление. Сборник материалов VII Международного симпозиума 15-16 октября 2009 г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: Когито-Центр, 2009. – С. 145-150.
8. Мандрикова Е.Ю. Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. - №2. - С.87-111.
9. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Материалы III Всероссийского социологического конгресса. – М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008.
10. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. – 176 с.

11. Суднева О.Ю., Каракулова О.В., Богомаз С.А. Социальный интеллект в структуре личностного потенциала первокурсников // Сибирский психологический журнал, 2013. – в печати
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. С-Пб.: Питер, 2002. - 272 с.
13. Щербаков С.В. Диагностика социального интеллекта студентов / Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии: сб. науч. статей Всерос. заочной научн.–практ. конф. / ред. Каюмова Ф.Ф. Уфа: РИЦ Баш-ИФК, 2010. - С. 122–126.
14. Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being. Poster presented at the Self-Determination Conference (Ghent, Belgium, May 2010).

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ В УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ И РИСКА

Былинин С.А.
Смоленский государственный университет

В нашем теоретическом исследовании мы рассматриваем деятельность руководителя в контексте работы в условиях неопределенности и риска. Неопределенность и риск связаны с возможностью возникновения сложных управленческих ситуаций.

Руководители организаций, где основным ресурсом является человек, постоянно находятся в контакте со своими подчиненными. Ответственность и управление происходящим при возникновении ситуаций неопределенности и риска ложится на них. Руководители должны знать психологические особенности своего персонала, организовать его на устранение неполадок, что в ситуации неопределенности и риска не так просто. Особую роль в этих условиях играет профессиональная компетентность руководителя и его психологическая готовность к деятельности в условиях неопределенности и риска. Профессиональная компетентность, по мнению К.В. Шапошникова «в целом характеризуется совокупностью интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих человеку эффективно проектировать и осуществлять профессиональную деятельность во взаимодействии с окружающим миром».

Категория «профессиональная компетентность» в общепринятом понимании означает высокий уровень специальных профессиональных знаний и овладение разными сферами служебной деятельности, глубокое понимание насущных профессиональных проблем, деловую надежность и способность успешно и безошибочно решать широкий круг профессиональных задач.

Профессиональная компетентность руководителя, по мнению В.Н. Софьиной, представляет собой системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью.

В отличие от профессиональной компетентности, психологическая готовность в отечественной психологической литературе представлена двумя основными подходами: «трудовым», и «общепсихологическим».

В трудовом подходе психологическая готовность рассматривается как направленность личности на решение задач, возникающих в процессе профессиональной деятельности.

В профессиографических исследованиях И.Н. Шпильрейн раскрывает сущность психологической готовности к трудовой деятельности. К.М. Гуревич изучает психологическую готовность как профпригодность к деятельности. Е.А. Климов как профессиональное самоопределение.

На рассмотрение психологической готовности к труду влияет специфика структуры профессиональной деятельности. Многие авторы объясняют готовность через совокупность мотивационных, познавательных, эмоциональных и волевых качеств личности общее психофизиологическое состояние, обеспечивающее актуализацию возможностей; направленность личности на выполнение определенных действий (Р.А. Гаспарян, Е.Г. Козлов, Л.С. Нерсисян, А.Ц. Пуни и др.). Я.Л. Коломенский рассматривал готовность как определенный уровень развития личности. Понятие готовности к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда, общественной жизни Ананьев определяет, как проявление способностей. В.А. Крутецкий определяет готовность к деятельности через весь синтез свойств личности, как значительно более широкое понятие, чем способности.

Анализ состояния проблемы готовности личности к деятельности показал, что это особое психическое состояние и относительно устойчивая характеристика личности. Как особое психическое состояние психологическая готовность имеет сложную динамическую природу. Многообразие направления, изучающие формы готовности, сходятся на том, что это предрасположенность субъекта ориентировать свою деятельность определенным образом.

Общепсихологический подход к изучению психологической готовности рассматривает её как системное образование и как форму «предготовности» или «установки» на возможные ситуации, а также готовность к нестереотипной деятельности, позволяющей успешно преодолеть стрессовую ситуацию. Б.А. Смирнов, Е.В. Долгополова отмечают, что психологическая готовность и установка имеют много общего, но вместе с тем различаются по своей конкретно психологической природе. В первом случае имеет место психологическое образование, возникающее под влиянием задачи, требований ситуации, во втором - актуализация сформированных в предшествующих опытах психических явлений. Нам представляется, что психологическое образование, возникающее под влиянием задачи, существует во времени и связано с актуализацией психических явлений, сформированных в предшествующих опытах. Поэтому между установкой и психологической готовностью есть связь.

Возникновение состояния психологической готовности к деятельности начинается с постановки цели на основе потребностей и мотивов (или осознания человеком поставленной или возникшей перед ним задачи). Далее идёт выработка плана, моделей, схем предстоящих действий. Затем человек приступает к

воплощению появившейся готовности в предметных действиях, применяет определённые средства и способы деятельности, сравнивает ход и промежуточные результаты со стоящей целью, вносит коррективы. Причём анализ ситуации, решение, развитие замысла, эмоций, проявление и изменение готовности определяются доминирующим мотивом, который обеспечивает необходимую длительность и направленность активности.

Профессиональная готовность является результатом профессиональной подготовки, качеством личности и выступает регулятором успешности профессиональной деятельности, разновидностью установки.

Теоретический анализ выявил необходимость рассмотрения деятельности руководителя, работающего на опасном объекте, через призму психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях как возможность преодоления в экстремальной ситуации.

Состояние психологической готовности к деятельности в экстремальных условиях определяется Б.А. Смирновым, Е.В. Долгополовой, прежде всего, способностью человека к эмоциональной изоляции всего внеконтекстуального, а после этого - привыканием (адаптацией) к обстановке. Авторы отмечают, что готовность к деятельности в условиях неопределенности и риска связана с решением сложных задач в минимальные сроки, требует мобилизации всех психофизиологических систем и высокой толерантности к психологическому стрессу. Психологическое изучение условий деятельности, их влияние на работающего человека и результаты его деятельности заключаются в том, что нельзя понять сущность выполняемой деятельности только лишь из ее специфики. Важным здесь является также анализ воздействий на человека условий деятельности. Исходной точкой такого анализа является признание того, что внешняя среда (включая и характер самой деятельности) оказывает влияние на человеческое поведение в соответствии с его внутренней организацией. По этому поводу С.Л. Рубинштейн писал, что «поведение человека детерминировано внешними условиями опосредованно, через его психическую деятельность».

Понятие психологической готовности понимается как состояние мобилизации всех психофизиологических систем организма, обеспечивающих эффективное выполнение требуемого действия. Это понятие в психологии имеет несколько смысловых оттенков:

- вооруженность человека необходимыми для успешного выполнения деятельности знаниями, умениями и навыками, мы видим практически совпадение с определением некоторых авторов профессиональной компетентности;
- готовность к экстренной реализации имеющейся программы действий в условиях возникновения определённой ситуации;
- решимость и желание совершить нужное действие;
- нахождение человека на рабочем месте в нужный момент времени.

Обобщая, анализ понятий профессиональная компетентность и психологическая готовность, в контексте деятельности руководителя в условиях неопределенности и риска, при часто возникающих таких ситуациях, необходимо отметить, что психологическая готовность может рассматриваться как профессиональная компетентность специалиста.

УСЛОВИЯ ПРОЖИВАНИЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ

Галанин С.В.

Национальный исследовательский Томский государственный университет

Среди многих нерешенных проблем тайны разума, существует столь важная, как проблема одаренности. Феномен одаренности и привлекает внимание исследователей уже много веков, но лишь в последние годы рост интереса к проблеме одаренности приобрел характер устойчивой тенденции.

Изучение детской одаренности как психического явления изначально актуализировано образовательной практикой. В становлении этой интегральной личностной характеристики значение приобретают детские условия развития. Таким образом, каждый новорожденный ребенок, не имеющий серьезных физиологических, психических недостатков при интенсивном обучении и благоприятных условиях развития в период детского развития способен стать гениальным или, в другом случае, реализоваться в дальнейшем до уровня проявления особых талантов. Основой проявления этих качеств служит детская одаренность, которая и становится начальной точкой на особом пути становления личности [3].

Интерес к ней в настоящее время очень высок, и это объясняется общественными потребностями. И, прежде всего, потребностью общества в неординарной творческой личности. Неопределенность современной окружающей среды требует не только высокой активности человека, но и его умений, способности нестандартного мышления и поведения. Также давно было замечено, что различия их часто проявляются уже в детстве.

Создание условий, обеспечивающих выявление и развитие одаренных детей, реализацию их потенциальных возможностей, является одной из приоритетных задач современного общества.

Нами было проведено эмпирическое исследование, гипотезой которого выступает следующее предположение: существует взаимосвязь между детскими условиями проживания и развития и проявлением одаренности среди детей старшего дошкольного возраста.

Для проведения диагностического исследования были использованы 2 выборки по 32 ребенка. Одну выборку составляли дети старшего дошкольного возраста городского детского сада г.Томска, другую - дошкольники сельских детских садов

В связи с этим выборка №1- воспитанники городского детского сада - имеют лучшие условия для интеллектуального и творческого развития, в силу оснащенности детского учреждения большим количеством игрушек, развивающих материалов, а также возможности индивидуальной работы с психологом и логопедом.

В свою очередь, воспитанники сельских детских садов – выборка №2 - не имеют возможности работать с психологом и логопедом и использовать для своего развития тот набор игрушек и развивающих материалов, которые используются в городском детском саду.

Использованные методики

Для проведения диагностического исследования, направленного на выявление взаимосвязи условий развития и одаренности среди детей старшего дошкольного возраста, были использованы тест прогрессивных матриц Дж. Равена и тест Дж. Гилфорда на изучение творческого мышления в модификации Е.Е. Туник.

Результаты статистического анализа показателей теста Равена и интегральных показателей теста Гилфорда позволили сделать следующие выводы.

1. О наличии взаимосвязи между уровнем развития логического и структурного мышления (значимая корреляционная связь получена в двух выборках).

2. О наличии взаимосвязи между уровнем развития логического мышления и вербальным творческим мышлением (значимые корреляционные связи получены в двух выборках).

3. О наличии взаимосвязи между структурным мышлением и вербальным творческим мышлением (значимые корреляционные связи получены в выборке №2).

4. О наличии взаимосвязи между структурным мышлением и образным творческим мышлением (значимые корреляционные связи получены в двух выборках).

Установлена взаимосвязь между конвергентным и дивергентным мышлением. Два вида продуктивного мышления порождают новую информацию из уже известной и сохранившейся в памяти информации. При операции дивергентного мышления человек мыслит в различных направлениях, иногда исследуя, иногда отыскивая различия. В процессе конвергентного мышления информация приводит к одному правильному ответу или к указанию лучшего или обычного ответа [1]. В силу этого, полученные результаты свидетельствуют о целостности развития мышления детей старшего дошкольного возраста, которое подразумевает комплексное функционирование различных видов мышления. Посредством актов мышления обнаруживаются, раскрываются, устанавливаются связи, отношения и взаимодействия между вещами, образами, значениями, понятиями. В соответствии с этим развитие логического мышления дошкольника невозможно без развития вербального мышления, несмотря на слабое владение понятийным аппаратом. Это становится очевидным уже потому, что объединение элементов в определенную структуру и связь мышления с практическими действиями у детей старшего дошкольного возраста хотя и существует, но не является тесной, прямой и непосредственной. Иначе говоря, дошкольники мыслят наглядными образами и еще не владеют понятиями для полного оперирования в повседневной жизни, и при этом способны структурировать свои образы. При этом важно учитывать, что с повышением уровня развития

структурного мышления повышается уровень развития вербального и образного творческого мышлений.

Также результаты статистического анализа позволили сделать выводы о взаимосвязи между уровнем развития вербального творческого и образного творческого мышления (корреляционные связи между интегральными показателями субтестов получены в двух выборках). Это свидетельствует о том, что с повышением уровня творческого вербального мышления повышается уровень творческого образного мышления. Взаимосвязь интегральных показателей субтеста говорит, о причинности развития, проявления одаренности среди детей старшего дошкольного возраста и комплексности протекания этого процесса, иными словами, учитывая, что одаренность - и интегральная характеристика личности, она не возможна без взаимосвязи между отдельными видами мышления.

Стоит отметить частоту проявления взаимосвязи между интегральными показателями субтестов. Так показатели субтеста №1, который нацелен на перечисление ребенком как можно больше необычных способов использования предмета, коррелирует не только с субтестами, определяющими творческое образное мышление, но и в обоих случаях дает корреляцию с показателями субтеста №2, который связан с представлением последствий гипотетической ситуации. Это свидетельствует о взаимосвязи между способностью ребенка генерировать новые идеи и практическим применением этих идей.

Данные анализа с помощью Т-критерия Стьюдента позволили судить о различии в средних показателях между выборками. Таким образом, очевидно, что имеются достоверные различия в уровне логического мышления и оригинальности. Полученные данные свидетельствуют о том, что уровень логического мышления сельских детей выше их городских сверстников. Также стоит отметить, что показатели оригинальности в субтестах №5, №6, №7 также выше, чем у городских дошкольников, что говорит о более развитом творческом образном мышлении сельских детей.

Не стоит оставлять без внимания, что по результатам диагностического исследования было выявлено среди сельских детей 6 человек (Лера М., Кирилл Л., Кирилл С., Маша Ш., Максим К., Ксюша Н.), чьи результаты разительно отличались от общей массы результатов дошкольников, которые формировали обе выборки. По результатам собеседования с воспитателями было установлено, что указанные дети проявляют признаки одаренности, но в силу ограниченности возможностей исследования нельзя с полной уверенностью назвать этих детей одаренными.

В выборке, сформированной из городских детей, не выявилось детей, набравших по всем изучаемым параметрам и интегральным показателям наивысших показателей.

Таким образом, статистические задачи, поставленные в исследовании, выполнены и обнаружены корреляционные связи между интегральными показателями субтестов и данными, полученными в ходе проведения теста Равена, интегральными показателями и между показателями отдельных областей: вербальным и образным творческим мышлением, также было проведено

сравнение средних показатели выборок. На основании статистической обработки можно сделать вывод, противоречащий гипотезе психологического исследования о том, что существует взаимосвязь между одаренностью и условиями проживания, в соответствии с которой, среди дошкольников, помещенных в наиболее благоприятные условия, одаренность будет проявляться чаще и вероятней. На основании данных статистического анализа нельзя с уверенностью заявлять, что проявление одаренности не зависит от условий проживания, но результаты диагностического исследования, а именно выявление 6-ти детей, демонстрирующих признаки одаренности, в выборке, состоящей из сельских детей, показывают, что одаренность не связана с условиями проживания, и наличие благоприятных условий в рамках территориально отличия не является залогом частого и вероятного проявления детской одаренности.

Проблема одаренности представляет собой комплексную проблему, в которой пересекаются интересы разных научных дисциплин. Основными из них являются проблемы выявления, обучения и развития одаренных детей, а также проблемы профессиональной и личностной подготовки педагогов, психологов и управленцев образования для работы с одаренными детьми [2].

Изучение одаренности должно содействовать выработке разнообразных приемов педагогической помощи в деле освобождения внутренних возможностей личности от всего, что их стесняет. Обращение особого внимания детскому периоду жизни ребенка поможет развить в нем одаренность, которая благодаря интенсивному обучению в будущем может стать не привилегией и исключительной особенностью единиц, а будет восприниматься как норма развития. Данные психологического исследования свидетельствуют о том, что разница в условиях проживания не становится обязательным залогом проявления одаренности, но благоприятные условия обязательны для дальнейшего развития заложенных в ребенке потенциальных способностей, которые со временем возможны к трансформации в одаренность или проявление особых талантов.

Литература

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления [Сборник переводов с немецкого и английского] / Под ред. и со вступ. статьей А.М. Матюшкин - М.: Прогресс, 1965.- 433 с.
2. Шумаков Н.Б. Междисциплинарный подход к обучению одаренных детей // Вопросы психологии. 1996.- №3.- 34-43 с.
3. Эфроимсон В. П. Гениальность и генетика /В.П. Эфроимсон - М.: Русский мир, 1998. — 544 с.

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ИССЛЕДОВАНИИ СОЦИАЛЬНЫХ СТЕРЕОТИПОВ О РЕЛИГИОЗНОМ ЭКСТРЕМИЗМЕ У МОЛОДЕЖИ

Гайворонская А.А.

Происходящие в настоящее время социально-экономические, культурные, политические, религиозные изменения оказывают влияние на все стороны жизнедеятельности человека. На данный момент времени отмечается интерес общества к религии, наблюдается рост количества преступлений на религиозной почве, повышается уровень идеологического насилия, а его характер становится все более организованным. Современная социальная ситуация требует не только активного, гибкого поведения, но и проявления устойчивости к подобным воздействиям.

Исходя из этого, представляется актуальным и значимым исследование социальных стереотипов о религиозном экстремизме. Экстремизм, в самом широком смысле, принято определять как приверженность к крайним взглядам, мерам от лат. *extremus* - крайний. Семантическое поле данного понятия образуется со словами: *экстремальный* — *экстрим* — *экстремист*. Общие представления об экстремизме связаны, как правило, с отдельными его видами, преимущественно, политический или религиозный. А также с «экстримом» - действия, которые связаны с опасностью, риском для жизни (спортивный, развлекательный).

В психологических исследованиях, экстремизм в его многоаспектной природе возникновения и многовариантными формами протекания в обществе, исследуется как социально - психологический феномен, выраженный действиями групп, группировок и индивидов. Л.Н Аксеновская считает, что «экстремизм по результатам, по своим последствиям есть вид аутоагрессии социума, механизм самоуничтожения культуры и жизни в целом. Своего рода вид культурного и социального суицида». Автор, рассуждая о природе данного феномена, называет его контркультурным явлением, связанным с метакультурой человеческого сообщества в целом [1]. В экстремистском стиле поведения существуют характерные моменты: стремление исказить реальность, относительно своих представлений, избегание критического анализа убеждений и стремление взаимодействовать исходя из личного недоброжелательства к оппонентам, рационализация своих специфических интересов под предлогом общественного благополучия [7].

На наш взгляд, экстремизм представляет собой 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. Существует и противоположное мнение, отрицающее факт существования религиозного экстремизма, например М.И. Безбородов полагает что религия, как социокультурное явление, по своей сути не может нести агрессию, а если вероисповедание связано с насилием, то это уже не религия, возможно политика [2].

Для нас представляется интересным точка зрения К.В. Кузнецова на религиозный экстремизм, который он рассматривает как крайнюю форму

проявления религиозного фанатизма. По мнению автора, религиозный фанатизм превращается в экстремизм тогда, когда нет никаких иных «удерживающих» форм идентификации: национальных, гражданских, родовых, имущественных, клановых, корпоративных [4]. На наш взгляд, изучение религиозного экстремизма при помощи идентификаций будет способствовать выявлению содержания социальных стереотипов о данном феномене.

Методы исследования. Исследование социальных стереотипов о религиозном экстремизме осуществлялось при помощи психосемантического метода «множественной идентификации». Под стереотипом, описывающем религиозный экстремизм, мы понимаем упрощенное, схематичное представление о данном феномене. Оно характерно для обыденного сознания, и обладает большой устойчивостью.

Метод «множественной идентификации» впервые появился в работах В.Ф. Петренко в середине 80-х годов прошлого века. Этот метод относится к психосемантическим методам исследования и направлен на изучение общественного сознания, а именно стереотипов, автостереотипов, связанных с ними социальных установок, социальных представлений. Данные феномены существуют в общественном сознании, оказывают на него влияние, конструируют архетипическую память.

Данный метод успешно использовался в исследованиях стереотипов женского поведения в России и США (В.Ф. Петренко, О.В. Митина, 1998), гендерных аспектов применения информационных технологий (А.Е. Войскунский, О.В. Митина, 2003), проблем аддиктивного поведения (К.С. Лисецкий, Е.В. Литягина, 2003); специфики межпоколенных стереотипов в семейно-бытовой сфере (О.В. Черепанова, С.Г. Максимова, Л.Д. Демина, М.Б. Максимов, 2007). Осуществляется метод «множественной идентификации» при сопоставлении ролевых позиций и выявлении стоящих за ними идентификаций (вероятности совершения и описание характерных поступков). Множественная или коллективная идентификация, в нашем исследовании религиозная, способствует определению позиции «я» в общей картине мира. Интерпретация результатов связана с реконструкцией социальных стереотипов, описывающих проявления религиозного экстремизма.

В исследовании приняло участие 81 человек, проходящие обучение в ВУЗах г. Смоленска. Все испытуемые были отобраны на основе рандомизированного отбора. В состав выборки вошли представители разных конфессий (православные, атеисты, мусульмане, иудеи и католики), они были представлены в равной степени, причем женщины и мужчины также были представлены равномерно (количественные различия были статистически не значимы).

На первом этапе приняло участие 32 студента, в возрасте от 17 до 24 лет, средний возраст молодых людей $M=19,9$ лет, стандартное отклонение $SD=1,79$.

На втором этапе исследования приняло участие 49 студентов в возрасте от 18 до 25 лет. Средний возраст молодых людей $M=21,4$ лет, стандартное отклонение $SD=1,20$.

Интерес к молодежной возрастной группе объясняется тем, что для этой группы характерны маргинальность социальных позиций, неопределенность

социальных идентификаций, неполнота социального статуса. Для молодежи, а именно студентов свойственны следующие психологические особенности: максимализм, непримиримость, нигилизм, поиск идентичности и самоидентичности (исследования М.Е. Демаховской, А.И. Петранюк, Ф. Райс)[3,5,6].

На первом этапе исследования для выявления поступков, описывающих религиозный экстремизм, мы использовали метод мини сочинений, с последующим контент-анализом. Контент-анализ применялся для выявления смысловых единиц сочинений. Ими выступали описания действий, связанных, по мнению испытуемых с религиозным экстремизмом. Затем осуществлялся общий подсчет данных с последующей формулировкой вывода. На втором этапе исследования мы использовали методику множественной идентификации. Каждому респонденту предлагалось оценить возможность свершения того или иного поступка (из списка 28 возможных) для каждой из восьми ролевых позиций по семибальной шкале (от -3 до +3). Ролевые позиции были выбраны следующие: *православный, атеист, мусульманин, иудей, язычник, католики и др.* Выбор ролевых позиций был обусловлен тем, что данные конфессии принадлежат к какой-либо религии, вероисповеданию.

Описание и анализ результатов исследования: проведенное исследование позволило выявить социальную детерминированность в описании поступков о религиозном экстремизме.

Ведущие темы в описании религиозного экстремизма были следующие:

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

Различия в описании религиозного экстремизма - это, прежде всего различия в видах, деятельности, формах.

Контент - анализ протоколов мини сочинений позволил выделить более 165 дескрипторов (описания), представленные в порядке убывания количества упоминаний испытуемыми, которые составили следующую картину: *Экстремизм – это насилие, действия против общества, борьба, адреналин, агрессия, пропаганда, терроризм, желание поработить волю большинства, превосходство над другими, навязывание настроений, погромы, распространение листовок, провокации, беспорядки, вред людям, нехватка ярких впечатлений, бескомпромиссность, достижение личных выгод, настенная уличная агитация, опасное явление и другие.* Эти понятия были воспроизведены не менее, чем у 3 % испытуемых.

На втором этапе исследования респондентам был предложен метод множественной идентификации с последующим факторным анализом. Для факторного анализа пригодность имеющихся данных была подтверждена достаточным результатом теста Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) (0.76) и значимым уровнем теста сферичности Бартлетта ($p < 0.001$). К матрице была применена процедура факторного анализа методом главных компонент с последующим поворотом факторных структур по принципу Варимакс.

В результате было получено 5 факторов, объясняющих 96% дисперсии, где для содержательного анализа было выбрано четыре фактора. Рассмотрим эти факторы.

Первый фактор объясняет 64% общей дисперсии.

<i>агрессия</i>	0,95
<i>насилие</i>	0,94
<i>конфликты</i>	0,90
<i>беспорядки</i>	0,89
<i>жестокость</i>	0,88
<i>унижение окружающих</i>	0,87
<i>борьба</i>	0,86

Этот фактор обозначен нами как фактор **насилие**. Лидирующий конструкт *агрессия* (0,94). *Содержательные входящие в этот фактор выражают совокупность жестоких форм и средств насилия. Для религиозного экстремизма характерна нетерпимость ко всем, кто не разделяет их взгляды на веру. Насилие воспринимается как власть над окружающими. Ответственность за «беспорядки», «унижение окружающих» перекладывается на «Бога» или «учителей».*

Второй фактор объясняет 14% общей дисперсии.

<i>свободолюбие</i>	0,89
<i>адреналин</i>	0,84
<i>нигилизм</i>	0,75
<i>самостоятельность</i>	0,74
<i>достижение личных выгод</i>	0,67
<i>бескомпромиссность</i>	0,60
<i>погромы</i>	-0,40
<i>публичные выступления</i>	-0,56
<i>корпоративность</i>	-0,71

Второй фактор обозначен нами как **нигилизм**. Конструкт, набравший самое высокое значение, - это *свободолюбие* (0,89). Под *нигилизмом* обычно понимается отрицание авторитетов и ценностей. Для *нигилистов* характерно прагматическое отношение к жизни, стремление к свободе самостоятельность. Для *нигилиста* свойственен кризис самоидентификации.

Третий фактор объясняет 9% общей дисперсии.

<i>пропаганда</i>	0,96
<i>навязывание настроений</i>	0,95
<i>распространение листовок</i>	0,86
<i>желание поработить волю большинства</i>	0,86
<i>фанатизм</i>	0,77
<i>борьба за идею</i>	0,70
<i>нехватка ярких впечатлений</i>	0,65

Третий фактор получил название по своему ведущему конструкту **пропаганда** (0,96). Для осуществляющих экстремистскую религиозную деятельность важно привлечь как можно больше последователей. «Манипулирование религиозными текстами и ссылки на богословские авторитеты в сочетании с представлением извращенной информации используются ими для

создания эмоционального дискомфорта и подавления способности человека логически мыслить и трезво оценивать происходящие события» [4].

Четвертый фактор объясняет 5% общей дисперсии.

<i>напряженность</i>	0,91
<i>максимализм</i>	0,89
<i>необдуманные поступки</i>	0,72
<i>нетерпимость</i>	0,58
<i>отклонение от нормы</i>	0,55
<i>рискованный проект</i>	0,52
<i>культ собственной исключительности</i>	0,51
<i>превосходство над другими</i>	0,50
<i>бескомпромиссность</i>	0,47

Четвертый фактор обозначен нами как **максимализм**, который мы понимаем как крайность в каких-либо требованиях, во взглядах. Лидирующий конструкт напряженность (0,91). Напряженность отражает повышенный уровень тревожности, готовность к диффузным действиям (конструкт - *необдуманные поступки* (0,72)), решению проблем (конструкт - *напряженность* (0,91)), бескомпромиссность в выборе мер. Все действия (конструкты – *нетерпимость* (0,58), *отклонение от нормы* (0,55), *рискованный проект* (0,51), *культ собственной исключительности* (0,50)) направлены на достижение желаемой цели. В максимализме религиозных экстремистов, возможно, проявляется склонность видеть окружающий мир в контрастных тонах, эмоциональные переживания, ожидание опасности.

ВЫВОДЫ. В результате исследования методами психосемантики социальных стереотипов о религиозном экстремизме были получены следующие факторы: *насилие, нигилизм, пропаганда и максимализм*. Содержание данных факторов отражает структуру базовых поступков религиозного экстремизма, в основе которых лежат субъективные, эмоционально-смысловые представления молодежи о феномене религиозного экстремизма.

Учитывая малочисленность выборки и незавершенность исследования, можно говорить не о строгих закономерностях, а всего лишь о тенденциях, проявляющихся в содержании социальных стереотипов о религиозном экстремизме и нуждающихся в более тщательной проверке и эмпирическом подкреплении.

Литература

1. Аксеновская Л.Н. Экстремизм: смысл и результат (ордерный аспект) Экстремизм и средства массовой информации //Материалы Всероссийской научно-практической конференции/Под ред. В.Е.Семенова. СПб., «Астерион», 2006
2. Безбородов М.И. Профилактика религиозного экстремизма как важная составляющая сохранения мира и обеспечения безопасности // [Электронный ресурс]. URL: http://www.petrstu.ru/Chairs/Politology/bezborodov_publ_26.pdf
3. Демаховская М.Е. Психологические факторы риска экстремистского поведения у подростков : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.12 : СПб., 2003.
4. Кузнецов К.В. Понятие и основные признаки религиозного экстремизма - необходимое знание для формирования умений антипропаганды религиозного экстремизма у студентов

гуманитарных ВУЗов. // Гуманитарные научные исследования. – Июнь, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2012/06/1331>

5. Петранюк А.И. Психологические аспекты смысложизненных поисков студенческой молодежи. Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XI симпозиума. - Под ред. Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромова . 2006. <http://hpsy.ru/public/x2734>
6. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. СПб.: Питер, 2000, 656с.
7. Соснин В.А. Психология современного терроризма. М.: Форум, 2010. -160с.

МЫШЛЕНИЕ КАК ВАЖНЫЙ ФАКТОР В ПРИНЯТИИ ПОЛИТИЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ЛИДЕРОМ

Герасимчук О.Б.
Смоленский гуманитарный университет

Каждому из нас постоянно приходится принимать, выполнять или контролировать какие-то решения. Принимая участие в политической жизни страны, каждый из нас принимает решение об участии в голосовании, за какого кандидата голосовать, каждый день в нашей стране принимаются решения, которые оформляются виде президентских указов, законопроектов, политических заявлений и деклараций различных политических партий и движений. Данные решения складываются из разных факторов, один из них – это психологический. К сожалению, часто в процессе принятия решений не учитываются оказывающие влияние внешние и внутренние факторы. Как, например, психологические характеристики человека. Отсюда неверные прогнозы и анализ принятых решений, отсутствие причинно-следственной связи. Насколько рационален выбор отдельного избирателя, и от каких психологических характеристик зависит рациональность его выбора - проблема, которая остается открытой.

Область применения понятия «принятие решения» весьма широка. Кроме общей психологии она охватывает психологию управления (принятие управленческих решений), социальную психологию (коллективное принятие решения), психофизиологию (процесс, переводящий афферентный синтез в программу действия), инженерную психологию (как основной процесс в деятельности оператора), а также ряд непсихологических дисциплин (философия, социология, экономика и др.).

В психологическом подходе к изучению принятия решений выделяются различные когнитивные, мотивационные и личностные (эмоциональные, волевые) детерминанты выбора.

В зарубежных когнитивных моделях принятия решений когнитивные и личностно-мотивационные факторы в основном включаются в модели выбора в качестве переменных, искажающих идеальные рациональные стратегии принятия решений [Канеман; Кун и др.].

В отечественной психологии проблема принятия решения традиционно рассматривается в рамках произвольного регулирования, а сам процесс принятия

решения – как последовательная процедура: оценка исходной ситуации, постановка цели, выбор способа достижения, системы результата, оценка целей, результатов и способов действий [Завалишина и др., 1976; Корнилова, 2003]. Ставится задача конкретизации принципов активности личности как субъекта деятельности и как субъекта познания. Рассматривается когнитивная и личностно–мотивационная регуляция деятельности по принятию решений, целостного процесса принятия решений, а также отдельных процессов.

На основе анализа современной литературы, посвященной проблеме принятия решения, можно констатировать, что процесс принятия решения изучается локально, в рамках отдельных дисциплин и направлений психологии, при этом единой психологической концепции, единого представления о факторах, влияющих на эффективное принятие решения, до сих пор не сформировано. Это объясняется немалыми трудностями методологического и методического уровня разработки проблемы, что является отражением реальной сложности проблемы принятия решения и отчасти объясняет междисциплинарность научного подхода к данному многомерному явлению.

В рамках общей психологии проблема принятия решений рассматривалась как частная проблема мышления. Процесс принятия решений занимает центральное место в нашей жизни, связан с переработкой информации, и во многом определяет процессуальные характеристики мышления. Человек организует свою мыслительную деятельность, исходя из своих потребностей, мотивов и других личностных образований. В таком аспекте мышление рассматривается, например, в работах А.Н. Леонтьева и его последователей - О.К. Тихомирова, И.А. Васильева и других. Исследованию мышления как деятельности и как процесса посвящены работы С.Л. Рубинштейна, его учеников и последователей - К.А. Абульхановой-Славской, Л.И. Анцыферовой, А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, С.В. Радченко, В.В. Селиванова и других. Завершением любого действия является достижение поставленной цели. В мышлении - это особая проблема, так как искомое изначально неизвестно, и цель конкретизируется в процессе самого мышления. Результатом является принятие того или иного решения. Нобелевский лауреат Д. Канеман исследовал механизмы принятия решений индивидуумом в ситуациях, связанных с неопределенностью и риском. Он смог показать, что эти решения не всегда соответствуют постулатам традиционной экономической теории, которая с неохотой допускает внедрение в собственные рамки психологических и иррациональных моментов. По утверждению Канемана, люди нерациональны при оценке вероятностей возможных альтернатив, т.к. принимают решения на основании ограниченного объема информации, которая еще и не всегда достоверна.

Процессуальность мышления активно исследуется в научной школе А.В. Брушлинского. Мышление как процесс выступает особенно отчетливо, прежде всего, в тех случаях, когда, например, человек долго и упорно решает трудную для него мыслительную задачу, или проблему (математическую, техническую, психологическую). В общем итоге своих длительных и настойчивых попыток он наконец находит решение этой задачи или, наоборот, не находит его. Таков

продукт, или результат, всего предшествующего психического, мыслительного процесса. Необходимо специально подчеркнуть, что не только успешное решение проблемы, но даже и ее не решение (неудача в попытках ее решить) в одинаковой мере составляют продукт всего предыдущего мышления как процесса [А.В. Брушлинский].

Процесс мышления понимается как непрерывный, недизъюнктивный (в мышлении нет строго изолированных компонентов, его составляющие переходят друг в друга), неизоморфный (в мышлении нет однозначного копирования объекта в образе, происходит его обобщение и др.). Основным механизмом процесса мышления является анализ через синтез – изучение личностью объекта через его мысленное или реальное включение в систему связей с другими объектами и выявление на этой основе новых свойств объекта. Критериями фаз и уровней мышления как процесса выступают: характер прогнозов искомого, которые выдвигает субъект; определенное отражение соотношения условий и требований задачи; принятие-непринятие подсказки; уровень обобщения основных компонентов задачи и др.

Область применения понятия «принятие решения» весьма широка. Кроме общей психологии она охватывает психологию управления (принятие управленческих решений), социальную психологию (коллективное принятие решения), психофизиологию (процесс, переводящий афферентный синтез в программу действия), инженерную психологию (как основной процесс в деятельности оператора), а также ряд непсихологических дисциплин (философия, социология, экономика и др.). На основе анализа современной литературы, посвященной проблеме принятия решения, можно констатировать, что процесс принятия решения изучается локально, в рамках отдельных дисциплин и направлений психологии, при этом единой психологической концепции, единого представления о факторах, влияющих на эффективное принятие решения, до сих пор не сформировано. Это объясняется немалыми трудностями методологического и методического уровня разработки проблемы, что является отражением реальной сложности проблемы принятия решения и отчасти объясняет междисциплинарность научного подхода к данному многомерному явлению.

Анализ различных подходов к определению категории "решение" позволяет выделить то общее, что присуще различным дефинициям и характеризует сущностные черты понятия, а также предложить следующее определение: политическое решение - это процесс и результат выбора определенного политического действия, осуществляемый субъектом политики с целью достижения, использования и удержания власти. Иными словами, политическое решение - это процесс и результат выбора цели и способа ее достижения. Психологические аспекты отношений, складывающихся внутри лидирующих групп, несомненно, оказывают существенное влияние на процесс принятия политических решений. Однако до настоящего времени они исследуются больше

в рамках общей теории управления, социологии и социальной психологии, концепций групповой динамики, чем в качестве специфического объекта политической психологии.

Достаточно активно в последнее десятилетие разрабатывается проблема политического мышления. Одна из наиболее известных в этом плане работа Ш. Розенберга "Смысл, идеология и политика", методологической основой которой является когнитивная психология Ж. Пиаже. Здесь знания рассматриваются не просто как отражение объективной реальности. Между актом опыта и процессом понимания включается мыслительная активность индивида, предполагающая в свою очередь процесс субъективного описания или интерпретации. Цель последнего состоит в поддержании адаптивных отношений индивида с окружающей его реальностью. Установки и убеждения, по мнению автора, являются производными этого процесса. Их следует анализировать через соотнесение со структурой мышления, с тем, как люди думают.

Результаты эмпирического исследования того, как люди мыслят о международных отношениях и внутренней политике США, позволили сделать вывод о серьезной дифференциации мышления. Причем различия здесь касались не столько степени "включенности" индивида в данные предметные области, сколько самой структуры мышления, типа используемой логики. Были зафиксированы последовательное, линейное и систематическое мышление.

Последовательное мышление присуще индивидам, для которых не свойствен причинный анализ явлений в области политической жизни. В целом предмет политики как таковой имеет для них весьма отвлеченное значение. Мышление при этом строится в категориях индивида, а не группы. Действия других не рассматриваются во взаимосвязи, а интерпретируются в их конкретности. Линейное мышление является более аналитичным. Политика здесь рассматривается как иерархически структурированное пространство, где происходит борьба за власть между индивидами и между группами. Социальные группы определяются в связи с их непосредственными действиями. В рамках этого типа мышления возникает вопрос о политической самоидентификации. Для систематического мышления свойственно рассмотрение политики как системы "регуляций", созданных для достижения определенных целей и принципов. Именно в этом свете рассматриваются конкретные политические силы, предпочтения или политические решения. Подобным образом мыслящие индивиды рассматривают себя как свободно действующих и думающих граждан, являющихся одновременно членами больших социальных общностей.

Технологическую модель принятия политического решения можно представить как:

- 1) проблемная ситуация;
- 2) формулировка проблемы;
- 3) постановка цели;
- 4) поиск альтернатив;
- 5) выбор критерия;
- 6) оценка альтернатив;
- 7) принятие решения;

8) реализация решения;

9) оценка результатов.

Понятно, что технологический (процессуальный) анализ любого решения, взятого в отдельности, каким бы содержательным и детальным он ни был, является условным и выступает как допустимая абстракция. Поэтому предложенная схема отражает процесс принятия политического решения в упрощенном виде, в действительности же он более сложен и не всегда выполняется согласно схеме. Реально взятый в качестве компонента деятельности любой процесс решения разворачивается наряду с другими, подчас многими, "параллельными" решениями. Деятельность задает своим содержанием как бы многомерное "пространство" решений. Тем не менее, в технологии принятия решения можно выделить два вида деятельности: аналитическую, когда на основе многофакторного анализа исследуется ситуация, формулируются альтернативы, готовятся проекты и собственно политическая деятельность, когда согласно определенной процедуре происходит выбор и принимается решение в качестве постановления, указа, распоряжения, закона, просто волеизъявления.

Анализ механизма принятия политических решений позволяет классифицировать политические решения по различным основаниям. В частности, участники политического процесса могут принимать решения двоякого рода:

- собственно политические, касающиеся политической сферы жизни общества в точном смысле слова (устройство власти, организация управления, закон о политических партиях, о выборах, политический выбор гражданина и др.);

- определяющие развитие основных сфер общественной жизни и по своей значимости явно политические о социальном страховании, о налогообложении и др.).

Политическое решение в "чистом" виде - это:

- закон, принятый представительным органом власти или всенародным голосованием;

- постановление органов исполнительной власти;

- указ главы государства;

- решение высшего органа политической партии (программа, устав, политическое заявление);

- политический выбор гражданина.

Американский политолог и историк Л. Пейпер автор известной монографии о личности президента Кеннеди, пишет: "Каждый президент имеет свой отличительный стиль, свой отличительный метод действия, который приспособлен к его особым нуждам и личности" Методы президентского принятия решения меняются не только в зависимости от личности политического лидера, но также и от обсуждаемой проблемы. Помощники президента, от которых он зависит в данный момент, события, которые занимают его мысли, - всё это влияет на принятие особого решения.

Под **стилем принятия политических решений** понимаются индивидуальные методы принятия решения.

Стиль принятия решений составляют несколько компонентов:

- подход к получению новой информации,
- характеристики мышления,
- предпочтение определённой величины риска,
- когнитивная сложность, то есть способность к анализу и синтезу,
- информационные процессы,
- способность противостоять двойственности/

Характеристики мышления политического лидера, могут быть рассмотрены, как собирательное понятие. Здесь скорее надо говорить о конкретных свойствах мышления: гибкости, продуктивности, скорости, аналитичности. Очень важной характеристикой, входящей в стиль принятия решения политическим лидером, является *догматизм*. Для догматичного политического лидера чрезвычайно важны традиции, правила, принципы при восприятии новой информации и при принятии решения. Он не захочет изменить политический курс, который он рассматривает как традиционную часть репертуара деятельности его страны. *Гибкость мышления* политического лидера теснейше связана с его подходом к получению информации. Если он получает широкую информацию, то он оперирует более адекватными объемными образами, позволяющими мыслить большим набором категорий. В то же время жёсткость мышления нередко определяется большим количеством политических стереотипов, однако стереотипность мышления не может рассматриваться однозначно как препятствие к изменению политического курса, повороту его в иное русло. Стереотипность сужает эту способность. *Продуктивность мышления* отражает способность лидера к рождению новаторских и оправданных реальностью политических идей. Политический лидер весьма часто стоит перед задачей быстрого решения, принципиально нового подхода к проблеме, без опоры на советников и экспертов. В таких ситуациях непродуктивность мышления может привести политического лидера к серьёзным затруднениям и даже кризисам. При динамическом развитии политической ситуации, особенно конфликтной, неспособность к принципиально новым подходам и идеям столь же губительна, как и опора на отжившие и уже не соответствующие моменту стереотипы. *Скорость мышления* политического лидера очень существенная характеристика как для выживания его государства в момент военно-политического кризиса, так и его самого в качестве главы правительства. Конечно же, можно говорить лишь об относительной медлительности мышления у некоторых политических лидеров.

Аналитичность мышления лидера существенно влияет как на формирование долгосрочной политической стратегии, так и на принятие экстренных решений в острых политических и международных кризисах. Если у политического лидера нет склонности к анализу ситуации, но есть тенденция воспринимать её поверхностно как данное, в её абсолютном значении "хорошо" или "плохо", то ошибочность политического поведения во многом предопределена.

Исходя из вышеизложенного, можно сказать, что роль мышления при принятии политических решений играет важную роль. Но эта область еще мало

изучена из-за методологической и методической разработки проблемы, что является отражением реальной сложности проблемы принятия решения и отчасти объясняет междисциплинарность научного подхода к данному многомерному явлению.

СОЦИАЛЬНЫЙ И АКАДЕМИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ ПЕРВОКУРСНИКОВ

Каракулова О.В.
Томский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 12-06-33028

В современном обществе все чаще поднимаются вопросы об успешности человека и о психологических особенностях, влияющих на успешность. Многие исследователи (Гоулман Д., Бояцис Р., Маки Э., Стернберг Р., Савенков А.И., Лунева О.В.) говорят, что именно социальный интеллект в определенной мере определяет успешность человека. Несмотря на то, что термин «социальный интеллект» был введен в начале XX века, в настоящее время в науке по его изучению вопросов больше, чем ответов (что такое социальный интеллект, с какими личностными свойствами связан данный вид интеллекта, и как связан с другими видами интеллекта). В частности, вопрос, который интересует ученых, каков характер связи между социальным и академическим интеллектом.

Для изучения социального интеллекта было спланировано и проведено исследование с участием 652 студентов первокурсников. В исследовании использовались следующие методики «Опросник самоорганизации деятельности» (Мандрикова, 2010), «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» (Леонтьев Д.А. и др., 2009); «Шкала самодетерминации личности» (Б. Шелдон; в адаптации и модификации Е.Н. Осина); «Шкала удовлетворенности жизнью» (Э. Динер; в адаптации Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина) и «Шкала базисных убеждений» (Р. Янофф-Бульман; в адаптации О.А. Кравцовой), а для определения социального интеллекта использовали «Опросник оценки выбора в конфликтной ситуации», разработанный С.В. Щербаковым. О степени выраженности академического интеллекта у первокурсников судили по количеству баллов, полученных ими при выполнении заданий единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике в ситуации пробного и в ситуации итогового экзамена. Следует отметить, что ЕГЭ — это форма объективной оценки качества подготовки лиц, освоивших образовательные программы среднего (полного) общего образования, с использованием контрольных измерительных материалов (<http://www.ege.edu.ru>). В части 1 ЕГЭ содержалось 12 заданий с кратким ответом, в части 2 – 6 заданий с развернутым ответом. Задания ЕГЭ по математике условно делятся на содержательные блоки: Алгебра-1 (базовый уровень), Геометрия-1 (базовый уровень), Начала

математического анализа (базовый уровень), Алгебра-2 (профильный уровень), Геометрия-2 (профильный уровень).

В результате проведенной диагностики была составлена база данных и вычислены нормативные значения психологических показателей. Среди студентов первокурсников наиболее популярными стратегиями в конфликтной ситуации является «компромисс» (среднее значение $97,8 \pm 15,5$ балла) и «сотрудничество» ($86,5 \pm 17,8$ балла) (Каракулова О.В. и др. - в печати). Необходимо уточнить, что степень выраженности стратегии «сотрудничество» рассматривается в качестве индикатора уровня развития социального интеллекта (Щербаков С.В., 2010).

Целью данной статьи является анализ психологических различий у первокурсников в группе с высокими ($n=150$) и в группе со средними ($n=159$) значениями стратегии «сотрудничество».

Статистическая обработка данных выявила достоверные различия (использовался дисперсионный анализ ANOVA-MANOVA) в проявлении академического интеллекта у студентов изучаемых групп. У молодых людей с высоким показателем социального интеллекта средние значения пробного ЕГЭ по математике - $53,85 \pm 15,50$ балла, в то время как у первокурсников со средними значениями социального интеллекта средний балл по пробному ЕГЭ по математике составил $47,12 \pm 14,09$ балла, межгрупповые различия достоверны с $p=0,006$. Выявленное различие, по-видимому, можно рассматривать в качестве свидетельства в пользу положительной связи между социальным и академическим интеллектом.

Обнаружен интересный факт: результаты повторного тестирования по ЕГЭ существенно отличается от результатов пробного тестирования ЕГЭ. Так в группе с высоким показателем социального интеллекта при повторном тестировании средний результат по математике составил $53,46 \pm 12,87$ балла. В то время как в группе со средней выраженностью социального интеллекта результативность ЕГЭ значительно улучшилась и достигла в среднем $52,79 \pm 3,06$ балла.

Можно предположить, что такой результат в группе молодых людей с высокими показателями по социальному интеллекту связан с законом Йеркса–Додсона, т.е. наилучший результат определяет средняя интенсивность мотивации в ситуации пробного экзамена. Возможно, когда абитуриенты осознают важность сдачи ЕГЭ на более высокий балл в ситуации итогового экзамена, то происходит чрезмерное эмоциональное отношение к данному мероприятию (волнение, тревожность, «перестарались»), что приводит к отсутствию роста академической результативности.

Результаты во второй группе, у которой показатели при итоговом ЕГЭ значительно улучшились, легко можно объяснить в терминах бихевиоризма – натренировались, обучились определенному алгоритму при работе с данным видом теста на проверку знаний с целью получения высокого результата.

При анализе различий в степени выраженности параметров личностного потенциала было установлено, что изучаемые группы достоверно (с $p < 0,0005$) отличаются друг от друга по индексу «благосклонность мира» Шкалы базисных убеждений (в группе с высоким показателем социального интеллекта $4,33 \pm 0,76$

балла и в группе со средним показателем социального интеллекта $4,00 \pm 0,88$ балла). Обнаружены значимые межгрупповые различия ($p=0,0004$) по шкале «ценность собственного Я» (в первой группе $4,35 \pm 0,53$ балла, а во второй группе $4,09 \pm 0,69$ балла). Данные результаты свидетельствуют о том, что молодые люди с выраженным социальным интеллектом отличаются от сверстников со средней выраженностью социального интеллекта, прежде всего, более позитивным восприятием окружающего мира, осознанием того, что в мире больше добра, чем зла, а также более позитивно воспринимают свою личность, осознают свои достоинства и недостатки.

В ходе дисперсионного анализа были выявлены достоверные различия между двумя изучаемыми выборками по следующим шкалам методики «Опросник самоорганизации деятельности»: плановность (с выраженным социальным интеллектом среднее значение составило $20,10 \pm 5,62$ балла, со средней степенью выраженности социального интеллекта – $17,48 \pm 5,97$ балла, $p=0,0001$); целеустремленность (соответственно, $37,02 \pm 5,67$ балла и $34,28 \pm 7,77$ балла, $p=0,0005$); настойчивость (соответственно, $22,66 \pm 6,07$ балла и $21,18 \pm 6,82$ балла, $p=0,0467$); фиксация на процессе (соответственно, $21,86 \pm 5,19$ балла и $20,01 \pm 5,54$ балла, $p=0,0028$); самоорганизация как обустройство рабочего места (соответственно, $10,37 \pm 4,56$ балла и $8,90 \pm 5,13$ балла, $p=0,0085$); суммарная склонность к самоорганизации деятельности (соответственно, $121,2 \pm 17,1$ балла и $110,6 \pm 20,3$ балла, $p=0,000001$).

Следовательно, можно сказать, что молодые люди с выраженным социальным интеллектом отличаются от сверстников со средней выраженностью интеллекта большей способностью планировать и структурировать собственную деятельность, осознанием собственной цели и направленностью на ее достижение.

На основе показателей «Опросник самоорганизации деятельности» были вычислены «Индекс целеустремленности» и «Индекс рациональности» (Богомаз С.А., 2011). Следует сказать, что наиболее существенные межгрупповые различия были выявлены по индексу рациональности – в группе с высоким показателем по социальному интеллекту его среднее значение составило $17,44 \pm 3,58$ балла, а в группе со средним показателем по социальному интеллекту – $15,46 \pm 4,06$ балла, $p=0,000001$. Наблюдались также различия по индексу целеустремленности (соответственно, $29,84 \pm 4,67$ балла и $27,73 \pm 6,14$ балла, $p=0,0009$). Данный факт еще раз подтверждает, что люди с высокими показателями социального интеллекта отличаются склонностью к планированию деятельности и рациональному отношению к организации деятельности.

Также были выявлены значимые достоверные различия между двумя изучаемыми выборками по шкале «системная (деятельностная) рефлексия» «Методики дифференциальной диагностики рефлексивности» (соответственно, $40,51 \pm 4,56$ балла и $37,73 \pm 5,81$ балла, $p=0,000001$). Это означает, что молодые люди с выраженным социальным интеллектом отличаются способностью посмотреть на ситуацию более объективно, как бы со стороны и на этой основе корректировать свою деятельность и поведение.

Результаты, представленные выше, согласуются с результатами полученными с помощью методики «Шкала самодетерминации личности». Значимые различия были обнаружены по суммарному Индексу самодетерминации: в первой группе его среднее значение составило $16,05 \pm 2,25$ балла, а во второй группе - $15,14 \pm 2,55$ балла ($p=0,001$). Следовательно, молодые люди из первой группы в большей степени ориентированы на свои внутренние принципы и склонны самостоятельно определять свой жизненный сценарий.

Подводя итог проведенному межгрупповому сравнению, можно отметить, что в группе первокурсников с высоким социальным интеллектом наблюдаются более высокие параметры личностного потенциала по сравнению с группой первокурсников, характеризующихся средней степенью выраженности социального интеллекта.

Полученные результаты тестирования были также обработаны с помощью факторного анализа. Использовался метод «principal components» с ротацией факторов «varimax normalized». Для группы испытуемых с выраженным показателем социального интеллекта ($n=133$) в процессе факторизации было выделено 5 факторов, которые объясняют 61,8% вариативности исходной корреляционной матрицы.

В первый фактор со значимыми нагрузками вошли такие показатели как «благосклонность мира» (0,848) и «ценность собственного Я» (0,793). Данный фактор можно назвать «позитивное отношение к миру и себе».

Второй фактор составили активные неконструктивные (0,811) и пассивные неконструктивные стратегии выхода из конфликтных ситуаций (0,827). Данный фактор назвали «неконструктивные стратегии поведения».

Третий фактор составили показатели «осмысленность жизни» (0,440), «индекс рациональности» (0,682) и «системная рефлексия» (0,700). Условно данный фактор можно назвать «осмысленная деятельность».

Четвертый фактор включает следующие показатели – «удовлетворенность жизнью» (0,711), «индекс целеустремленности» (0,581), «индекс самодетерминации» (0,691). Этот фактор был назван «направленность на цель».

Пятый фактор включает показатели ЕГЭ по математике (0,570) и стратегию «сотрудничество» (0,773). Данный фактор, со всей очевидностью, свидетельствует о взаимосвязи академического и социального интеллекта.

В ходе факторного анализа результатов молодых людей со средней выраженностью социального интеллекта было получено 5 факторов, характеризующих 68 % дисперсии корреляционной матрицы.

Первый фактор описывает 18% дисперсии и его составили показатели «благосклонность мира» (0,882), «ценность Я» (0,897), «удовлетворенность жизнью» (0,657) и индекс самодетерминации (0,469).

Во втором факторе с разными знаками объединились стратегии «компромисс» (-0,928) и «сотрудничество» (0,916). Это является специфической особенностью изучаемой группы первокурсников.

Третий фактор составили «индекс рациональности» (0,499), «системная рефлексия» (0,863) и «пассивная неконструктивная стратегия» (-0,456). Этот факт частично подтверждает наши размышления, что такие параметры личностного

потенциала как рациональное отношение к деятельности и склонность к деятельной рефлексии являются важными внутренними условиями, определяющими предпочитаемые формы поведения в ситуации межличностного конфликта. В данном случае выявилась следующая закономерность: первокурсники, отличающиеся рациональным отношением к деятельности и высокой рефлексивностью, не склонны использовать неконструктивные стратегии «уход» и «уступка» при возникновении «конфликта интересов».

Четвертый фактор составили «уважение» (0,420), «индекс целеустремленности» (0,640), «индекс самодетерминации» (0,672) и «активные неконструктивные стратегии» (-0,573). Показатели данного фактора дополняют предыдущий фактор: высокий личностный потенциал первокурсников сопровождается отсутствием склонности опираться на такие стратегии как «борьба», «обращение к посреднику» и «тактика язвительного ответа».

Пятый фактор – результаты ЕГЭ по математике (-0,747) и «осмысленность» (0,741). Таким образом, молодые люди с высокими показателями по ЕГЭ характеризуются низкой степенью осмысленности происходящего, отсутствием интереса к окружающему миру. Структура данного фактора частично подтверждает высказанное нами в начале статьи предположение о том, что высокие результаты по итоговому ЕГЭ у группы со средней выраженностью социального интеллекта связаны с тренировкой и механическим заучиванием, в ходе чего может утрачиваться осмысленность жизни.

Результаты проведенного анализа свидетельствуют о таких отличиях молодых людей с высокими показателями социального интеллекта как умение планировать собственную деятельность, организованность, направленность на цель, умение абстрагироваться от текущей ситуации и посмотреть на нее со стороны. Обнаружена связь между социальным и академическим интеллектом.

Литература

1. Богомаз С.А. Типологические особенности самоорганизации деятельности // Вестник ТГУ. – 2011. - №334. – С.163-166
2. Гоулман Д., Бояцис Р., Маки Э. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта – 2-е изд. М.: Альпина Бизнес Букс, 2007. 301 с.
3. Каракулова О.В., Мацута В.В., Богомаз С.А. Социальный интеллект в структуре личностного потенциала первокурсников (в печати).
4. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. – 680 с.
5. Лунева О.В. Социальный интеллект - условие успешной карьеры Знание. Понимание. Умение. 2006. № 1. С. 53-58.
6. Мандрикова Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности. М.: Смысл, 2007. – 15 с.
7. Основные сведения о ЕГЭ. [Электронный ресурс] <http://ege.edu.ru>
8. Практический интеллект/ Под ред. Р. Стернберга. СПб., 2003. С. 88.
9. Савенков А.И. Эмоциональный интеллект и социальная компетентность как предикторы жизненного успеха Химия в школе. 2009. № 2. С. 2-6.
10. Щербаков С.В. Диагностика социального интеллекта студентов / Актуальные вопросы физиологии, психофизиологии и психологии: сб. науч. статей Всерос. заочной научн.-практ. конф. / ред. кол.: д. мед. н., проф. Каюмова Ф.Ф. [и др]. Уфа: РИЦ Баш-ИФК, 2010. С. 122–126.

ОСОБЕННОСТИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Колодовская Е.А.
Смоленский государственный университет

В соответствии с принципами психолого-педагогической классификации речевых нарушений в логопедии выделяют категорию детей с таким нарушением, как общее недоразвитие речи (ОНР), при котором отмечается недостаточная сформированность всех языковых структур.

В настоящее время под общим недоразвитием речи следует понимать форму речевой аномалии, при которой нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к звуковой и смысловой стороне речи у детей с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом. Речь страдает как целостная функциональная система, нарушаются все ее компоненты: фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

Контингент младших школьников с общим недоразвитием речи представлен, в основном учащимися, имеющими общее недоразвитие третьего и четвертого уровня.

Третий уровень речевого развития характеризуется развернутой речью без грубых лексико-грамматических и фонетических отклонений. На фоне сравнительно развернутой обиходной речи наблюдается неточное знание и употребление многих слов и недостаточно полная сформированность ряда грамматических форм и категорий языка, проявляющаяся, например, в ошибках согласования и управления. Отмечаются также недостатки произношения отдельных звуков или групп звуков, слоговой структуры слова, особенно при воспроизведении слов со стечением согласных или многосложных слов [3] . Обнаруживаются затруднения в овладении звуковым анализом и синтезом слов, а отсюда - специфические затруднения в письме и чтении. При хорошем понимании обиходной речи наблюдается недостаточно полное понимание читаемого текста из-за отдельных пробелов в развитии фонетики, лексики и грамматики. Дети не могут связно излагать свои мысли. Наибольшие затруднения наблюдаются при построении произвольной связной речи, так как отсутствует правильная грамматическая связь, логика событий не передается. Сложные предложения в речи детей отсутствуют.

Как было отмечено выше, общее недоразвитие речи характеризуется наличием сложных речевых расстройств, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы при нормальном слухе и первично сохранным интеллекте. Общее недоразвитие речи наблюдается при различных формах речевой патологии у детей, как правило, алалии и афазии, а также, когда выявляются одновременно нарушения лексико-грамматического строя и недостатки в фонетико-фонематическом развитии .

В отечественной логопсихологии существует немало исследований, посвященных изучению развития психики детей с речевой патологией. Большая

часть работ была направлена на изучение познавательной сферы детей с нарушениями речи, среди них работы: И.Т. Власенко, А.П. Вороновой, Е.М. Мастюковой, Т.М. Пирцхалайшвили, Л.С. Цветковой, Н.А. Чевелевой, которые изучали различные виды восприятия; Г.С. Гуменной, изучавшей особенности мнестической деятельности; Ю.Ф. Гаркуши, О.Н. Усановой, Т.А. Фотековой, которые рассматривали особенности внимания; Л.И. Беляковой, И.Т. Власенко, Ю.Ф. Гаркуши, Г.В. Гуровой, Л.Р. Давидович, Л.А. Зайцевой, В.А. Ковшикова, Т.Н. Синевой, А.И. Ураковой, О.Н. Усановой, Э.Л. Фигередо, Т.А. Фотековой, Ю.А. Элькина, которые исследовали особенности мыслительной деятельности; О.С. Павловой, Л.Г. Соловьевой, исследовавших речевую коммуникацию; В.П. Глухова, изучавшего воображение. Существуют исследования отечественных ученых (Г.А. Волковой, Т.Н. Воронцовой, Л.К. Гончарук, О.С. Орловой, Л.А. Зайцевой, В.И. Селиверстова, О.Л. Слинько, О.Н. Усановой, В.М. Шкловского, Л.М. Щипициной), посвященные изучению особенностей эмоционально развития, волевой регуляции, личностного развития лиц с речевыми расстройствами.

Наряду с общей соматической ослабленностью и замедленным развитием локомоторных функций, детям с общим недоразвитием речи присуще некоторое отставание в развитии двигательной сферы, которая характеризуется слабой координацией движений, неуверенностью в выполнении дозированных движений, снижением скорости и ловкости выполнения. Наибольшие трудности выявляются при выполнении движений по словесной инструкции. При общем недоразвитии речи наблюдаются отклонения в структуре и функциях мозга, характерны аномалии латерализации, более редкое, чем в норме, левополушарное доминирование и несформированность межполушарного взаимодействия. Детям присущи дисфункции и правого и левого полушарий мозга: в той или иной мере наблюдается недостаточность многих высших психических функций. Категория детей с общим недоразвитием речи полиморфна, варьируется как структура дефекта, так и степень выраженности дефицита вербальных и невербальных функций.

У всех детей с общим недоразвитием речи отмечаются нарушения фонематического восприятия, причем наблюдается несомненная связь речеслухового и речедвигательного анализаторов. Так, нарушение функции речедвигательного анализатора при дизартрии и ринолалии весьма влияет на слуховое восприятие фонем. При этом не всегда наблюдается прямая зависимость между нарушением произношения звуков и нарушением их восприятия. В ряде случаев наблюдается различие на слух тех фонем, которые не противопоставлены в произношении, в других же случаях не различаются и те фонемы, которые дифференцируются в произношении. Тем не менее, здесь наблюдается определенная пропорциональность: чем большее количество звуков дифференцируется в произношении, тем успешнее происходит различение фонем на слух. И чем меньше имеется «опор» в произношении, тем хуже условия для формирования фонематических образов. Развитие же самого фонематического слуха находится в прямой связи с развитием всех сторон речи, что, в свою очередь, обусловлено общим развитием ребенка [2].

У младших школьников с речевой патологией зрительное восприятие отстает в своем развитии от нормы и характеризуется недостаточной сформированностью целостного образа предмета. Так, дети с общим недоразвитием речи воспринимают образ предмета в усложненных условиях с определенными трудностями: увеличивается время принятия решения, дети не уверены в правильности своих ответов, отмечаются ошибки опознания. Число ошибок опознания увеличивается при уменьшении количества информативных признаков предметов. В реализации задачи по перцептивному действию (приравнивание к эталону) дети данной категории чаще пользуются элементарными формами ориентировки, т. е. примериванием к эталону, в отличие от детей с нормальной речью, которые преимущественно используют зрительное соотнесение. Это становится понятным, если вспомнить положение, выдвинутое А. Н. Леонтьевым, о том, что предмет является узлом свойств, предметный образ является узлом модальных ощущений, которые представляют собой не механический набор, а систему модальностей. Именно поэтому нарушение образа - представления какой - либо одной модальности и не остается изолированным, оно неизбежно ведет к системному эффекту - к нарушению образа других модальностей или к нарушению всего узла модальных ощущений. Внимание детей с речевым недоразвитием характеризуется рядом особенностей: неустойчивостью, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в планировании своих действий. Обнаруживаются различия в проявлении произвольного внимания в зависимости от модальности раздражителя.

Стабильность темпа деятельности у младших школьников с общим недоразвитием речи имеет тенденцию к снижению в процессе работы. Распределение внимания между речью и практическим действием для детей с патологией речи оказывается трудной, практически невыполнимой задачей. При этом у них преобладают речевые реакции уточняющего и констатирующего характера, в то время как у детей с нормальным речевым развитием наблюдаются сложные реакции сопровождающего характера и реакции, не относящиеся к действию, выполняемому в данный момент.

У детей с общим недоразвитием речи ошибки внимания присутствуют на протяжении всей работы и не всегда самостоятельно замечаются и устраняются ими. Характер ошибок и их распределение во времени качественно отличаются от нормы.

Все виды контроля за деятельностью (упреждающий, текущий и последующий) часто являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдает упреждающий, связанный с анализом условий задания, и текущий (в процессе выполнения задания) виды контроля. Последующий контроль (контроль по результату), его отдельные элементы проявляются в основном при дополнительной помощи педагога, требуется повтор инструкции, показ образца, конкретные указания и т. д.

Несомненно, нарушение произвольного внимания у детей с речевой патологией является проявлением дисгармоничного и асинхронного характера всего психического развития данной категории детей. Некоторые авторы рассматривают несформированность произвольного внимания у детей в русле

изучения отдельных аспектов психической деятельности детей. Например, Р. Е. Левина отмечает нарушение произвольного внимания у выделяемых ею в зависимости от недостаточности тех или иных форм деятельности трех групп детей с нарушенным речевым развитием.

Таким образом, можно сказать, что у детей с различными видами речевой патологии имеется значительное снижение произвольного внимания по сравнению с нормой, но специфика этого нарушения определяется индивидуальными особенностями. Расстройство произвольного внимания как важнейшего фактора организации деятельности ведет к несформированности или значительному нарушению структуры деятельности. При этом страдают все основные звенья деятельности:

- инструкция воспринимается детьми неточно, фрагментарно; им чрезвычайно трудно сосредоточить свое внимание на анализе условий задания и поиске возможных способов и средств его выполнения; дети с речевой патологией, как правило, не используют речевые высказывания с целью уточнения инструкции;

- задания выполняются детьми с ошибками, характер ошибок и их распределение во времени качественно отличается от нормы;

- все виды контроля (упреждающий, текущий и последующий) являются несформированными или значительно нарушенными, причем наиболее страдают упреждающий и текущий виды контроля [1].

Младшие школьники с общим недоразвитием речи на всем протяжении школьного обучения демонстрируют выраженное и стойкое отставание от нормы практически по всем вербальным характеристикам. Низкий уровень сформированности вербальных функций у первоклассников с общим недоразвитием речи проявляется в характеристиках слухоречевой памяти, моторной реализации высказывания (в первую очередь звукопроизношения), способности к номинации и сформированности навыков письма и чтения. У школьников с общим недоразвитием речи можно констатировать несформированность этапов создания внутриречевого замысла высказывания, грамматического структурирования и построения послоговой кинетической программы синтагмы (которая проявляется в выраженности и стойкости недостатков слоговой структуры слова). Школьники с трудом осуществляют операции выбора языковых элементов (лексем по значению и звучанию, фонем и артикулем по кинестетическим признакам), что проявляется в вербальных заменах, трудностях фонематического анализа и нарушениях звукопроизношения. Дефектность выбора артикулем по фонетическим и кинестетическим признакам в сочетании с недостатками построения послоговой кинетической программы у школьников с общим недоразвитием речи приводят к грубой несформированности этапа внешнего оречевления высказывания.

Нейропсихологический анализ состояния и динамики невербальных функций у школьников с общим недоразвитием речи выявил их устойчивое отставание от нормы. В 1-м классе норма характеризуется незрелостью невербальных высших психических функций и значительной неоднородностью их характеристик. Дети с общим недоразвитием речи отстают от нормы по всем

показателям, особенно в уровне развития серийной организации движений и переработки слуховой информации. Ко второму году обучения выявленное раньше отставание детей от нормы усугубляется. У третьеклассников с общим недоразвитием речи слабо сформирован кинестетический праксис. К старшему школьному возрасту норма в среднем характеризуется равномерно высокими показателями сформированности всех невербальных высших психических функций при сохранении внутри- и межиндивидуальных различий. Подростки с общим недоразвитием речи к старшему школьному возрасту приближаются к норме по способности к пространственно организованным движениям и анализу и синтезу пространственных структур. Однако они отстают в уровне сформированности серийной организации движений и в переработке слуховой информации, что приводит к более выраженным, чем при ЗПР, недостаткам грамматического структурирования и внешнего оречевления высказывания. Для детей характерна недостаточная устойчивость внимания, ограничены возможности его распределения, в том числе между речью и практическим действием: преобладают речевые реакции уточняющего и констатирующего характера. Низкий уровень показателей произвольного внимания приводит к несформированности или значительному нарушению у них структуры деятельности. Различия в проявлении произвольного внимания зависят от модальности раздражителя: дети с трудом сосредотачивают внимание на выполнении заданий с использованием слуховой инструкции, чем с опорой на наглядность. Трудности в планировании своих действий проявляются при сосредоточении внимания на анализ условий, поиске различных способов и средств в решении задач.

При первично сохранной смысловой и логической памяти у детей с общим недоразвитием речи снижена вербальная память и нарушена продуктивность запоминания: они забывают сложные инструкции, элементы и последовательность заданий. Связь между речевыми нарушениями и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, характерными для их возраста, дети отстают в развитии словесно - логического мышления. Овладение анализом и синтезом, сравнением и обобщением возможно только при специальном логопедическом обучении.

На основе анализа невербального интеллекта детей с общим недоразвитием речи, можно выделить следующие группы детей:

развитие невербального интеллекта соответствует возрастной норме (27%);

развитие невербального интеллекта отличается от нормы: своеобразие развития интеллекта не связано с нарушениями речи и не зависит от них (самая малочисленная группа - 10%); развитие невербального интеллекта соответствует нижней границе нормы, но характеризуется нестабильностью: в определенные моменты дети показывают состояние интеллекта ниже нормы (63%) [1].

Отечественными исследователями (Р.Е. Левина, Г.А. Каше, Л.Ф. Спирина, Г.В. Чиркина, А.В. Ястребова и др.) была установлена зависимость между состоянием речевого развития ребенка и возможностью усвоения им школьных

знаний. Выявлено, что треть детей с нарушениями речи являются неуспевающими или слабоуспевающими по родному языку, кроме того, дети с речевыми нарушениями оказываются в числе стойко неуспевающих по математике и испытывают затруднения в процессе обучения в целом.

Формирование полноценной учебной деятельности возможно лишь при достаточно высоком уровне развития речи, который предполагает определенную степень сформированности языковых средств (произношение и различение звуков, развитие лексико - грамматического компонента речи), а также умений и навыков свободно и адекватно пользоваться этими средствами в целях общения.

Литература

1. Волкова Л.С. и др. Логопедия /Л.С. Волкова и др. М.: ВЛАДОС, 2008.
2. Руденко В.И. Логопедия /В.И.Руденко – Р/Д.: Феникс, 2006.
3. Шерсткова С.В. Дети с общим недоразвитием речи третьего уровня: характеристика и коррекционная работа. /С.В. Шерсткова. Калуга, 2006.

КОГНИТИВНЫЕ И ЛИЧНОСТНЫЕ ПРЕДИКТОРЫ УСПЕШНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ

Кострикина И.С.

Московский городской психолого-педагогический университет

Работа выполняется при поддержке РГНФ, проект №12-06-00279а

Единство интеллектуального и личностного в достижении жизненного успеха, казалось бы, не вызывает сомнений ни у практиков специалистов в области обучения и человеческих ресурсов, ни у теоретиков и методологов современной научной психологии, однако остается широкое пространство для дискуссии в этой области. Современная практико-ориентированная психология труда предлагает все новые модели способностей и талантов, обеспечивающих индивидуальную интеллектуальную эффективность (модель сильных деятельностных сторон, разработанная институтом Гэллапа, 2010-2013; модель имплицитного научения как ведущей способности к обучению на рабочем месте (Brown&Brown,2004-2012); модель адаптивных способностей (McKeon, 2012) и многое другое). Часто эти модели содержат интеллектуальный компонент под видом личностного (Гэллап) или наоборот как в теории форм адаптации Р. Стернберга личностное под видом интеллектуального. Это методологическое смещение результат практического поиска и большого объема эмпирических данных, результат потребности и запроса от рынка труда и общества в целом на поиск и определение механизмов прироста интеллектуального потенциала, усиления человеческого ресурса в условиях все возрастающей конкуренции и разделения глобального рынка труда.

Традиции российской психологии рассматривать интеллект и личность в функциональной взаимосвязи (Д.Б. Богоявленская, Крутецкий В.А., Селиванов В.В., О.К.Тихомиров и др.). Эта традиция методологически актуальна для

современных психометрических исследований в области психологии общего и профессионального образования и в области психологии труда. В частности, подход, ориентированный на изучение роли мыслительных процессов в развитии личности субъекта и личностных микроизменений в мыслительной деятельности субъекта (В.В. Селиванов, 2001-2012), позволяет преодолевать антагонизм и полярность в исследовании когнитивных и некогнитивных предикторов эффективности деятельности, успешности. Основой данного эмпирического исследования является положение о том, что интеллект и личность как динамически связанные компоненты формируют особые паттерны свойств, являющихся предикторами успешности.

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). И в данном случае, интегративные исследования интеллекта и личности позволяют выявлять реальные предикторы эффективности деятельности.

Системность и интегрированность проявления когнитивных и личностных свойств, достигаемая при выполнении проектной деятельности старшеклассников, обеспечивает успешность профессионализации в период ранней юности. Проектная деятельность старшеклассника наиболее близка к условиям и структуре реальной трудовой деятельности взрослого человека в системе высококвалифицированного труда. Но не только это является основой того, что участие школьника в проектной деятельности позволяет более адекватно профориентироваться и осуществлять вхождение в профессию. 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 [4]. 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 старшеклассников 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 г. Москвы 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). Выборка состояла из подгрупп школьников, участвующих в проектной деятельности (180 человек) и не вовлеченных в данную форму деятельности по условиям работы школы или по субъективным причинам (279 чел). Контрольная группа была сформирована путем случайного выбора 180 человек из 279 участников.

Анализ корреляционных связей по всей выборке испытуемых между показателями 16-факторного опросника Р. Кеттелла и свойствами интеллекта показал, что интеллектуальные структурные свойства связаны со свойствами личности. Компетентностный, основанный на опыте интеллектуальной деятельности, отражающий общую осведомленность интеллект,- измеряемый кратким ориентировочным тестом связан с фактором I – показателем чувствительности, мягкости, мечтательности, образного художественного восприятия мира ($P < ,042$; $r = ,098^*$). Усиливает связанность «кристаллизованного интеллекта» с чувствительностью, тревожностью и отрицательная корреляция между выполнением заданий КОТ и фактором С опросника Кеттелла ($r = -,089$, $p < ,050$) Процессуальный, динамический или флюидный интеллект, измеряемый в данном случае при помощи «Прогрессивных матриц» Дж.Равена связан с несколько иными личностными параметрами, но так же отражающими чувствительность к окружающему миру, включая острую реакцию на возможную угрозу, неуверенность в своих силах, замкнутость, стремление работать в одиночку, точность, обязательность. Важно, что отрицательная корреляция по факторам А ($r = -,168^{**}$; $p < ,001$) и Н ($r = -,126$; $p < ,013$), дающая данную личностную характеристику, обнаружена по параметру выполнения серии Е матриц Дж. Равена. Это заключительная серия теста, которая является самой сложной и требует обучаемости, вработываемости и способности выносить когнитивные нагрузки. Наиболее сильная сторона интеллекта, отражающая обучаемость и способности к анализу и синтезу (серия Е) связана с усилением сензитивности в том числе и к отношениям в группе, связана с повышением тревожности и интровертированности. Отметим, что положительные значения факторов А, Н, I отражают лидерство, общительность, стремление доминировать в группе, что становится чуждым и неактуальным при высоком уровне аналитико-синтетических способностей и обучаемости. Так же и эффективность выполнения начальных серий теста Дж. Равена коррелирует с чувствительностью, тревожностью и неуверенностью (фактор О и серия В $r = ,132^{**}$; $p < ,009$). Можно

сделать заключение, что интеллект связан с повышенной личностной чувствительностью и противоположен лидерству в группе как личностному фактору. Эффективное выполнение теста Равена требует чувствительности к закономерности, к структуре, аналитических способностей, возможно, что такого рода чувствительность противоположна общительности и лидерству, групповой активности, так же связана с чувствительностью к одобрению, к отношению.

Выявлены различия в структурных особенностях интеллекта, в частности, группа вовлеченных в проектную деятельность, набирает значительно большее количество правильных решений в субтестах D и E матриц Дж. Равена ($P < 0,000$), 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, что 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.

Связи уровня и особенностей интеллектуального развития, измеряемых психометрическим инструментарием, с реальными достижениями старшеклассников становятся понятными и интерпретируемыми, если рассматривать феномен психометрического интеллекта в контексте смысловой теории мышления (СТМ) О.К. Тихомирова [1]. Корреляционные плеяды личностных и интеллектуальных свойств могут быть определены как смысловые паттерны рефлексивного, осознанного поведения у лиц с высоким уровнем кристаллизованного, основанного на опыте интеллектуальной деятельности, интеллекта. Это определение сочетается и с положением о динамике личностных черт, осуществляемой в процессе мыслительной деятельности (В.В. Селиванов, 2001; 2003).

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, измеряющего сильные деятельностные стороны, созданного в парадигме института Гэллаппа. Это достаточно интересное дополнение к общим статистическим выводам, поскольку характеризует специфику интеллектуально-личностной сферы старшеклассников, занимающихся проектной деятельностью как позитивно и творчески ориентированную.

Таким образом, 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. Перспективным представляется развитие методологической линии исследования интеллекта и личности не только как связанных параметров, но как системы смыслов, как функциональную динамику выхода интеллекта в личностное пространство в форме деятельностных сторон или специфических личностных способностей. Данный подход мог бы стать развитием смысловой теории мышления, в которой В.Е. Ключко видит постнеклассическую перспективу, а В.В. Знаков теорию, преодолевающую автономизацию когнитивных и экзистенциальных подходов [1].

Решение проблемы противопоставления когнитивных и некогнитивных предикторов эффективности жизнедеятельности человека как и проблемы нерелексивного объединения когнитивных процессов и личностных факторов в характеристики деятельности может лежать в плоскости функционального анализа связей интеллектуальных структур и структур личности.

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. Том 4. Выпуск 4.-С. 9- 27.
2. Бакингом М., Клифтон Д. Добейся максимума. М.: Альпина Паблишерс, 2010.
3. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. С. 55-81, 96-97.
4. Поддьяков А.Н. Исследовательское поведение, интеллект, творчество // Исследовательская работа школьников. – 2002. № 2. – С. 29-42.
5. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум, 2003.
6. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Изд-во ИП РАН, 2003.

СООТНОШЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО И ДИАДИЧЕСКОГО КОПИНГА В КОНТЕКСТЕ «МАЛОГО» СЕМЕЙНОГО КРИЗИСА

Крюкова Т.Л., Калугина Е.Л.
Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Исследование осуществляется при финансовой поддержке РФНФ,
проект № 12-06-00535а

Исследование стресса и совладающего с трудностями поведения в семье является одним из перспективных направлений в осмыслении, исследовании и приближении позитивных изменений сложившейся семейной ситуации в современном российском обществе. В нашем исследовании идентификация

совладающего поведения как поведения субъекта – индивидуального и группового – проводилась в особо значимой ситуации жизненного стресса, в контексте переживания семьей как малой группой (точнее, супружеской диадой) ситуации после рождения второго ребенка.

Разрабатываемая нами концепция *социокультурной контекстуализации* стресс-копинг исследований позволяет превращать культуру в измеряемый конструкт, к чему давно призывают представители кросс-культурной психологии (Мацумото, 2002; Триандис, 2007). Социокультурная контекстуализация - это способность исследователя восполнять недостающую информацию, необходимую для понимания феноменологии и детерминант совладания субъекта на основе фоновых знаний о времени, месте, статусе, социальных событиях, отношениях, а также на основе данных, извлекаемых из содержания и динамики самой проживаемой субъектом ситуации. Контекст, понимаемый в психологическом исследовании как система факторов (время – прошлое, настоящее, будущее), место, жизненные события, социальные отношения, образ жизни, включающий отношение к жизни помогает понять и объяснить смысл и значение происходящего с субъектом. Социокультурная контекстуализация означает постоянное соотнесение получаемых результатов с временными, пространственными и событийными переменными, присущими реальной жизни испытуемых (Крюкова, Гущина, 2012). Операционализация влияния культуры через ее субъективные элементы позволяет нам разрабатывать систему соотносимых эмпирических референтов социокультурного контекста. Так в исследовании трудной жизненной ситуации в семье после рождения в ней второго ребенка и совладания с ней такими референтами стали: семейные роли, ценности, установки, а также паттерны социального адаптивного поведения – копинга супругов (Крюкова, 2010; Калугина, 2012).

Понимание трудной жизненной ситуации как стрессовой ситуации, которая значима для субъекта, оценивается им как частично или полностью неподконтрольная, неопределенная, динамичная, интенсивно эмоционально окрашенная, связанная с рассогласованием требований реальной ситуации и готовности к ней, возможностей человека для ее разрешения, позволяет нам рассматривать ситуацию рождения второго ребенка в семье для супругов как трудную жизненную. Данная ситуация требует от супругов ее понимания, реагирования и противостояния ей, поддержания эмоционального равновесия, чувства уверенности в себе и сохранения адекватных социальных отношений. Рождение второго ребенка в семье является стрессором, который сопряжен с изменениями в функционировании семьи. Хотя нельзя с уверенностью утверждать, что этот период в развитии супружеских отношений является явно кризисной ситуацией (*ненормативным* кризисом), оказалось, что выраженная стрессогенность ситуации после рождения второго ребенка требует от супругов выработки особых механизмов совладания с изменениями в жизни семьи. Мы относим ситуацию в семье после рождения второго ребенка к «малым» нормативным кризисам семейного развития, требующим особых совладающих усилий с возрастающим количеством ежедневных стрессов. Мы обнаружили, что в этой ситуации не столько индивидуальные, сколько совместные усилия обоих

супругов связаны с их успешной адаптацией к новым ролям и изменившимся обстоятельствам, что проявляется в их удовлетворенности браком, согласованности ценностей и других феноменах семейной динамики. Рождение второго ребенка является трудной жизненной ситуацией для супругов даже в условно благополучных семьях, в которых оно было желанным. Характерными чертами данной трудной жизненной ситуации являются «нехватка» времени, проводимого супругами вместе, обострение материальных и жилищных трудностей, невысокая удовлетворенность браком обоих супругов, более жестко фиксированное, приближенное к традиционному распределение ролей в семье, переориентация ценностей, – все, что требует от обоих супругов выработки новых механизмов совладания с новой ситуацией.

В исследовании приняли участие 128 супружеских пар со вторым ребенком. Среди методов исследования: полуструктурированное интервью, опросник удовлетворенности браком Ю.Е. Алешиной, опросник супружеского копинга Боуман (*Marital Coping Inventory* автора M.L. Bowman, 1990; адаптация проведена Е.Л. Калугиной, 2007-2011), опросник ценностных ориентаций М. Рокича, опросник «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (*CISS*) Н.С. Эндлера и Д.А. Паркера (адаптация Т.Л. Крюковой, 2001), невключенное наблюдение.

Дифференциация типов распределения ролей в изучаемых семьях, а также трудностей, связанных с распределением обязанностей между супругами показала изменение семейных ролей после рождения второго ребенка. В 80% пар хотя бы один из супругов отметил изменение в ролевых ожиданиях и осуществлении домашних дел после рождения второго ребенка. Больше половины (64%) мужей и жен обнаружили, что с появлением нового младенца семейные роли стали более традиционными, а именно, жена больше времени уделяет воспитанию детей, занимается ведением домашнего хозяйства, в то время как муж обеспечивает экономическую безопасность семьи. Эти данные согласуются с имеющимися в других исследованиях (Киркпатрик, 1989; Алешина, Столин, Бодалев, 2000). Нами установлено, что после рождения второго ребенка супруги переживают стресс, признаками которого выступают повышение эмоциональной и физической нагрузки и большей занятости, что выражается в ощущениях нехватки времени и усталости, несдержанности, раздражительности супругов, чувстве непонимания со стороны супруга (супруги), необходимости перестраивать структуру семейных супружеских ролей. Тем не менее, связанный с появлением второго ребенка в семье супружеский стресс не достигает уровня экстремального и является нормативным («малым» нормативным), то есть сопровождающим естественные (ожидаемые и планируемые) изменения в динамике супружеских отношений и жизнедеятельности семьи в разках одного из этапов ее развития.

Ведущими терминальными ценностями у супругов на этапе после рождения второго ребенка являются: счастливая семейная жизнь, любовь, здоровье, имеются некоторые половые различия. При анализе ценностных ориентаций супругов, в первую очередь, обращается внимание на сходство/расхождение в иерархии жизненных идеалов супругов, а также изменение основных ценностей после рождения второго ребенка (респондентам помимо стандартной инструкции проранжировать утверждения методики Рокича предлагалось ответить на вопрос

«Как бы Вы сделали это год назад, когда у Вас еще не было второго ребенка?»). Удовлетворенность браком оказалась статистически выше в тех супружеских парах, где оба супруга выдвигали на первый план такие ценности-цели как *счастливая семейная жизнь, активная деятельная жизнь* (полнота и эмоциональная насыщенность жизни), *жизненная мудрость* (зрелость суждений и здравый смысл, достигаемые жизненным опытом), *любовь, материально обеспеченная жизнь*. Негативно связаны с удовлетворенностью браком мужчин в период после рождения второго ребенка такие терминальные ценностные ориентации как материальная обеспеченность, а также наличие хороших и верных друзей у жены.

Удовлетворенность браком мужчин в выборке значительно связана со сходством их инструментальных ценностей с ценностями их жен, в то время как субъективная оценка женщин своих супружеских отношений не имеет отношения к совпадению/рассогласованностью их инструментальных ценностных ориентаций с их мужьями. Удовлетворенность браком и жен и мужей после рождения второго ребенка значимо выше, если оба супруга высоко ценят жизнерадостность, оптимизм, чувство юмора; удовлетворенность браком мужей ниже, когда их жены выдвигают на первый план воспитанность, удовлетворенность браком жен связана с их высокой оценкой честности, и высокой оценкой их мужьями чуткости, заботливости.

К главным изменениям в структуре ценностных ориентаций, связанных с рождением второго ребенка, и мужья и жены отнесли, то, что *свобода* (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках), *развлечения* (приятное, необременительное времяпровождение, отсутствие обязанностей), *познание* (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие), *общественное признание* – эти вышеперечисленные ценности «ушли» на второй план, потеряли свою приоритетность. Данный факт является свидетельством того, что после рождения второго ребенка происходит изменение в семейных ценностях ($p < 0, 001$).

Полученные результаты дают возможность понять *социокультурный контекст* переживаемого стресса, связь между рождением второго ребенка с перераспределением ролей в семье, изменением в семейных ценностях супругов и их связи с удовлетворенностью браком. Все изученные переменные социокультурного контекста особой ситуации оказались вовлеченными в специфику выбираемого супругами индивидуального, но в большей мере, диадического копинга.

В последние годы в зарубежной и в российской психологии совладания большее внимание стало уделяться изучению совладающего поведения внутри супружеских отношений, которое понимают не только как способ преодоления стрессов и трудностей, но и как важнейший ресурс стабильности и жизнестойкости семейной системы (G. Bodenmann и др.; Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк). Предпринимаются попытки рассмотреть супружеское совладающее поведение как выбор партнерами направления действий и способов реагирования более чем одного члена семьи, в ответ на переживаемое внутреннее напряжение одного или нескольких членов семьи либо семейную

дисфункциональность (стрессовые нарушения гомеостаза семьи), направленных на сохранение, восстановление или контроль семейной целостности (Куфтяк, 2011).

В зарубежной психологии среди различных теорий *парного* или *диадического* копинга выделяется позиция, когда диадическое совладающее поведение определяется как взаимодействие между индивидуальными копинг-стратегиями каждого партнера и рассматривается конгруэнтность или сходство этих (индивидуальных) стратегий (Barbarin, Jughes, Chesler, 1985). В то же время существует модель копинга, сфокусированного на межличностных отношениях (Coyne, Smith, 1991) и эмпатическом совладании (O'Brien, Delongis, 1997), в которых диадический копинг определяется как индивидуальные попытки каждого партнера, направленные на благополучие каждого члена диады и развитие отношений между партнерами.

Авторитетная системно-транзакционная модель Гая Боденманна (Bodenmann, 1995, 2005, 2011) рассматривает диадический копинг как процесс, в котором оба участника включены в совместную попытку совладать с затрагивающим обоих партнеров стрессором. Важное разграничение проведено между прямым (*direct*) и непрямым (*indirect*) стрессорами. В случае непрямого стрессора неприятное событие или обстоятельство изначально представляет угрозу спокойствию и благополучию только одного из партнеров, при этом другой партнер играет роль социальной поддержки, в случае семейных отношений берет на себя выполнение большей части домашних дел, помогая советом и эмоциональной поддержкой. Парные усилия, направленные на выработку стратегий по ослаблению влияния непрямого стресса, можно назвать *диадическим копингом-поддержкой*. В ситуации, когда оба партнера переживают стресс, собирают о нем информацию, совместными усилиями вырабатывают оценку сложившихся условий и оба активно участвуют в разрешении затруднительных обстоятельств, эмоционально поддерживая друг друга и фокусируясь на разрешении проблемы совместно, речь идет о собственно *диадическом совладающем поведении*. Как прямой, так и не прямой диадический стрессор могут представлять угрозу сложившимся между супругами отношениям. При этом важно учитывать несколько факторов, а именно, кто первый, если не оба супруга одновременно, оказался в трудной ситуации; что явилось стрессором (партнер, значимое окружение или другие обстоятельства); чувство ответственности (вины) супруга; и кто из них, если не оба, контролируют конкретную ситуацию. В зависимости от стрессогенного фактора и возможных последствий для одного супруга или супружеской пары оба они пытаются создать или сохранить состояние равновесия в эмоциональных отношениях, как на индивидуальном, так и межличностном уровне. Благополучное приспособление супружеской пары к новым условиям выражается либо в возвращении к исходному, дострессовому, состоянию, либо приводит к дальнейшему развитию отношений между мужем и женой (Bodenmann, 2011).

Хотя некоторые предлагают разграничивать понятия парный, супружеский и диадический копинг, эти понятия используются в качестве синонимов, подразумевая совместные копинг-усилия в контексте супружеских отношений.

Если задачами индивидуального копинга являются минимизация негативных воздействий обстоятельств и восстановление активности субъекта; приспособление или преобразование жизненной ситуации; поддержание позитивного образа «я» самооценки; поддержание эмоционального равновесия; поддержание достаточно тесных контактов с социумом (Крюкова, 2004, 2010), то целью супружеского совладающего поведения остается, в первую очередь, адаптация и разрешение трудной ситуации, уменьшение отрицательных последствий для каждого партнера, защита сложившихся близких отношений между партнерами.

Разные исследователи по-разному описывают *характер* связи индивидуального и диадического копинга. Так, например, Е.В. Куфтяк (2010) указывает на то, что совместные копинг-усилия членов семьи используются уже после того, как были предприняты и не возымели успеха попытки индивидуального копинга, либо в результате действия стрессоров, касающихся обоих партнеров (супругов, родителей) или семьи в целом. Г. Боденманн (2010) считает, что еще не достаточно изучена проблема связи индивидуального и диадического совладания, чтобы с определенностью можно было утверждать, что люди, находящиеся в романтических отношениях, используют индивидуальные совладающие усилия для того, чтобы справиться с трудной жизненной ситуацией, *сначала* или *одновременно* с диадическим копингом.

Нами показано, что рождение второго ребенка в семье является структурным кризисом, связанным с перераспределением ролей в семье, что подчеркивает важность и значимость не только, и даже не столько индивидуальных особенностей копинга супругов в преодолении семейных трудностей, сколько совместных, групповых усилий и диадического копинга супругов.

Анализ связи особенностей индивидуальных стилей совладающего поведения супругов и удовлетворенности браком показал, что жены, удовлетворенные в браке, не склонны активизировать эмоционально-ориентированный копинг, а также копинг-стиль избегание. Более счастливы в браке после рождения второго ребенка те мужья, которые не выбирают эмоционально-ориентированный копинг и избегание как стили индивидуального совладающего поведения. Одновременно, мужчины существенно более удовлетворены браком, если в совладающем поведении их жен доминирует проблемно-ориентированный стиль индивидуального совладания, и чем сильнее выражены эмоционально-ориентированный и ориентированный на избегание копинг супруги, тем мужья ниже оценивают свои взаимоотношения. Таким образом, можно говорить о связи согласования индивидуальных копинг-усилий супругов с их удовлетворенностью в браке.

Диадический (супружеский) копинг в еще большей степени связан с удовлетворенностью браком супругов. Конфликтный и саморефлективный (уход в себя) типы диадического копинга обоих супругов негативно сказывается на удовлетворенности браком как жен, так и их мужей. Самообвинительный супружеский копинг жены негативно связан с удовлетворенностью браком обоих супругов, в то время как позитивно-направленное совладающее поведение мужчин, направленное на сохранение целостности семейной системы,

статистически положительно связано с оценкой обоими супругами своих отношений.

Обнаружилась существенная корреляция преобладания избегания как супружеского совладающего поведения жены с ее собственным и ее мужа, что означает, что супруга после рождения второго ребенка в случае аналогичного совладающего поведения ее мужа предпочитает «уходить» от совместного решения трудной жизненной ситуации, складывающейся в семье, и чем больше ее муж удаляется от решения проблем, тем больше она старается не думать о существующих проблемах, предпочитает не обсуждать сложившиеся трудности с мужем, надеется, что все решится само собой, и пытается справиться с трудностями сама, без обсуждения с мужем и его участия. Такое диадическое совладающее поведение жен положительно взаимосвязано с их индивидуальным копинг-стилем, ориентированным на эмоциональное реагирование, что характеризует их индивидуальное совладание с возникшими трудностями в виде повышенного беспокойства за будущее вообще и за себя в частности, тревоги, неуверенности, обостренном чувстве вины, раздражительности, «отыгрывании на других».

При сравнении структуры связей индивидуального совладающего поведения супругов с позитивно-направленным типом диадического копинга и избегающим типом диадического копинга, были обнаружены существенные различия в двух группах нашей выборки, наиболее важными из которых являются.

1) Удовлетворенность браком в супружеских парах с позитивно-направленным диадическим копингом имеет высокие значения у обоих супругов, при этом удовлетворенность браком жены и мужа положительно взаимосвязаны. В супружеских парах с преобладанием избегания как типа диадического копинга показатели удовлетворенности браком жены и мужа не имеют статистически значимых связей.

2) Оценка своих отношений с женой у мужа в паре с позитивно-направленным диадическим копингом положительно связана с выраженностью этого типа супружеского совладания у него самого, а также его жены, в то время как у супругов с преобладанием избегающего типа диадического копинга удовлетворенность браком существенно не связана с показателями указанного типа диадического совладания.

3) Позитивно-направленный копинг и мужа и жены в парах с преобладанием данного типа диадического совладания положительно взаимосвязан с их индивидуальными копинг-стилями, ориентированными на решение проблем. В супружеских парах с преобладанием избегания как супружеского совладания диадическое совладание мужчин по этому типу не имеет связи с индивидуальным копинг-стилем, ориентированным на эмоциональное реагирование, в то время как выраженность избегания как диадического совладающего поведения жены положительно связана с выраженностью их и их мужей копинг-стиля, ориентированного на эмоциональное реагирование.

В целом, в ситуации после рождения второго ребенка удовлетворенность браком супругов как критерий адаптации связана с типом доминирующего

диадического копинга, при этом в семьях, где оба супруга предпочитают позитивно-направленное совладающее супружеское поведение оба супруга проявляют значительно высокие показатели удовлетворенности своими отношениями. Успешное совладание с этой трудной ситуацией связано с усилением позитивно направленного диадического копинга супругов. Специальное внимание исследователей к содержанию социокультурного контекста ситуации позволяет лучше понять многофакторную природу совладающего поведения субъекта.

Литература

1. Калугина Е.Л. Совладающее поведение супругов после рождения в семье второго ребенка. Дисс...канд. психол. наук. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012.
2. Крюкова, Т.Л., Гущина, Т.В. О социокультурной контекстуализации в исследованиях стресса и совладания //Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Кострома, 2012. Т. 18, № 3 (25). С. 194–198.
3. Крюкова Т.Л. Совладающее поведение в разные периоды жизни. Монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
4. Куфтяк Е.В. Психология семейного совладания: Автореф. дисс.... докт. психол. наук. М.: ИП РАН, 2011.
5. Мацумото Д. Психология и культура. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
6. Триандис Г.К. Культура и социальное поведение М.: Форум, 2007.
7. Bertoni, A., Bodenmann, G. Satisfied and dissatisfied couples: Positive and negative dimensions, conflict styles, and relationships with family of origin // European Psychologist. 2010. 15. P. 175-184.
8. Bodenmann G. Dyadic coping and its significance for marital functioning / In T. Revenson, K. Kayser, & G. Bodenmann (eds.) Couples coping with stress: Emerging perspectives on dyadic coping (pp. 33-50). Washington, DC: American Psychological Association, 2005.
9. Bodenmann G., Meuwly N. Kayser K. Two conceptualizations of dyadic coping and their potential for predicting relationship quality and individual wellbeing // European Psychologist. 2011. 16. P. 255-266.

ЗНАЧЕНИЕ И ЗНАЧИМОСТЬ КОГНИТИВНОГО ФАКТОРА ПРИ ВЫБОРЕ ЯДРА КОЛЛЕКТИВА

Кузьмина Е.И., Холмогоров В.А.
Военный университет, г. Москва, УК ФСО России, г. Москва

При планировании и проведении экспериментального исследования влияния референтности группы на эффективность её деятельности в подразделениях специального назначения [2; 6] одной из задач выступило выявление когнитивного фактора при выборе ядра коллектива. На основании результатов многолетнего (с середины 80-х годов XX в.) изучения ядра коллектива с помощью комплексного подбора и модификации на основе принципа дополнительности методик на выявление феноменов коллектива и специально сконструированного прибора «сенсомоторный интегратор» З.В. Кузьминой З.В. и Е.И. Кузьминой [2] в студенческих учебных группах физмата УлГУ, определены мотивы выбора в ядро коллектива (качественные характеристики ядра), сделан вывод о том, что в его состав, прежде всего, входят самые умные в группе студенты. Было выдвинуто

предположение о том, что эта закономерность может воспроизводиться (носит универсальный характер) и влиять на развитие тех групп, эффективность деятельности которых непосредственно связана с умственной активностью, уровнем развития качеств ума, творческими способностями. Разумеется, интересно и важно (для совершенствования подбора кадров, повышения эффективности групповой деятельности) было обнаружить когнитивный фактор референтности группы и проверить его значимость (вес в системе других факторов) при выборе ядра коллектива в подразделениях спецназначения, деятельность которых предполагает и волевые качества (выносливость, стрессоустойчивость и т.п.), и развитый интеллект (сообразительность, гибкость, креативность и т.п.). Развитые способности помогают членам спецподразделений быть внимательными, принимать верные решения в экстремальных ситуациях, действовать согласованно, успешно реализовывать поставленные задачи, не допускать ошибок. Помимо практики, проведенное нами исследование представляет собой интерес в научном плане: для более глубокого понимания природы референтности группы и ядра коллектива, развития линии изучения индивидуальной и групповой референтности, определения возможностей прогнозирования предпочтительного выбора группы из множества групп на основе качественных характеристик ядра коллектива. В силу выбранных нами в качестве методологической основы исследования ядра коллектива — субъектно-деятельностного подхода и теории личности С.Л. Рубинштейна, разработанного им личностного принципа и общепсихологического принципа детерминизма (внешние причины действуют через внутренние условия), а также в русле континуально-генетической теории А.В. Брушлинского о взаимодействии внешнего и внутреннего как процессе (в мышлении, саморазвитии, психики, в целом) возможным становится: анализ соотношения внешнего и внутреннего при выборе ядра коллектива, самооценке и оценке окружающих; понимание феномена свободы выбора референтной группы; изучение значения и значимости когнитивного фактора при выборе ядра коллектива.

Ведущими выступили идеи Рубинштейна: «При объяснении любых психических явлений личность выступает как совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. В этом суть активности личности» [5, 315].

Значение когнитивного фактора стало очевидным уже на первом этапе исследования — во время деловой игры, задачей которой для её участников было в ходе совместного обсуждения выбрать из множества индивидуальных особенностей личности и качеств ума десять наиболее значимых для эффективной совместной профессиональной деятельности и составить из них идеальный ряд. Сначала каждый составлял свой идеальный ряд качеств, а затем на основании идеальных рядов качеств всех членов группы составлялся общегрупповой идеальный ряд.

Были выявлены и участвовали на всех этапах комплексного исследования референтности группы следующие качества (список дан с учетом порядка предпочтений): дисциплинированность; профессионализм; коллективизм (сопереживание, взаимопомощь, поддержка); сила воли и целеустремленность;

трудолюбие как духовная потребность; самооффективность; рассудительность и справедливость; ответственность; интеллект (креативность, гибкость и другие качества ума); здоровье (эмоциональная устойчивость).

Таким образом, были выделены десять критериев референтности группы, опосредованных спецификой совместной профессиональной деятельности, требованиями организационной культуры, которые по результатам кластерного и факторного анализа составили три фактора: когнитивный, коммуникативный, перцептивный. В дальнейшем эти факторы послужили для определения не только индекса референтности группы, но и мотивов выбора референтной группы, самооценки, ценностных ориентаций, сплоченности группы. Феномены коллектива рассматривались в единстве.

Методика «Референтометрия» построена на самооценивании, оценивании и выборе значимых других. Субъектом выбора выступает группа. В самой процедуре референтометрии (на этапе выбора из полного списка членов группы) заложены условия свободы выбора референтных лиц: 1) каждый участник исследования высказывает своё мнение; 2) выбирает самостоятельно и осознанно из полного множества альтернатив на основе внутреннего желания, интересов, ценностей и т.п. в соотношении с групповыми ценностями; 3) выбор осуществляется конфиденциально. Выбор отражает глубинные содержательные межличностные отношения, выявляет значимых лиц – референтную группу для каждого участника и для группы в целом.

Как отмечалось выше, для достижения целей исследования референтности группы, как фактора эффективности деятельности, использован комплексный подход, при котором все методики, модифицированные с учетом принципа дополнительности, органично связаны друг с другом через значимость групповых предпочтений. Комплексный подход с тщательно продуманной последовательностью методик исследования референтности группы позволил активизировать процесс самоопределения каждого члена группы и в итоге высветил через качественные и количественные характеристики ядра коллектива уровень самоопределения группы как коллективного субъекта. Каждый участник эксперимента при выполнении заданий на ранжирование, составление идеального ряда качеств (индивидуального и далее на основании сравнений посредством процедуры голосования — общегруппового), на оценивание себя и других по десяти выбранным группой качествам, а также выбор референтных лиц, переживал трансформацию «единичное-особенное-всеобщее», т.е. Я личности и коллектива. «Самостоятельность... вовсе не противостоит совместности» [1; 4].

Значимость когнитивного фактора доказана в результате проведения факторного анализа. Факторный анализ результатов исследования по десяти критериальным качествам, наиболее значимым, по мнению группы, для профессиональной деятельности, позволил выявить латентную структуру детерминант групповой референтности, валидизировать результаты кластерного анализа. Выявлены основные три фактора (составляют 73% общей дисперсии данных), определяющие эффективность деятельности подразделений.

Первым фактором, наиболее весомым и константным в подразделениях спецназа, является *когнитивный*.

Характеристики факторов референтности групп

Фактор	Вес фактора	% дисперсии	% накопленной дисперсии
1 фактор	2,1	22,8	22,9
2 фактор	1,8	19,9	42,8
3 фактор	1,7	18,9	61,8

Когнитивный фактор объединил показатели оценки наиболее важных профессиональных качеств – общих и специальных способностей: «интеллект (креативность и другие качества ума)», «профессионализм (знание, опыт)», «трудолюбие (сознательное и позитивное отношение к профессиональному труду)», «ответственность (основанная на понимании своей роли и роли других в выполнении поставленных задач)», «самоэффективность (осознание своей эффективности в профессиональной деятельности)», а также волевых качеств, основу которых составляет внутренний интеллектуальный план (ВИП), когнитивные процессы прогнозирования и принятия решений – «сила воли и целеустремленность».

При сравнении общегрупповых средних показателей оценок по качеству «Интеллект» обнаружено, что средний балл у членов ядра коллектива (4,67) выше, чем у остальных членов группы (4,15). Члены ядра коллектива оцениваются выше (по сравнению с другими членами группы) по всем десяти качествам; разница среднего балла у них и остальных членов группы наиболее ярко (>0,5) проявляет себя при оценивании качеств: профессионализм, ответственность, интеллект.

Литература

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; Спб.: издат. «Алетейя», 2003.
2. Кузьмина Е.И., Холмогоров В.А. Референтность группы. Учебное пособие для студентов и курсантов высших учебных заведений. М.: «Угрешская типография», 2011.
3. Кузьмина З.В. Исследование «ядра» коллектива // Психология развивающейся личности. М.: Знание, 1987.
4. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (К философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии, №4, С. 101-108. (впервые опубликовано в 1922 г. в сб. Ученые записки высшей школы г. Одессы. Т. 2).
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: о месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: АН СССР, 1957.
6. Холмогоров В.А. Референтность группы как фактор эффективности деятельности подразделений специального назначения ФСО России. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук. М., 2011.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ СЕМЕЙНОЙ КОНФРОНТАЦИИ МУЖСКОЙ И ЖЕНСКОЙ ПОДСИСТЕМЫ

Макарова И.Ю., Семакова Е.В.
Смоленский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ,
проект № 12-16-67009 а/р

Укрепление института семьи представляется важной задачей в решении демографических проблем, создании благоприятных условий для реализации родительства и развития ребенка. Решение этих задач требует системного подхода в изучении семьи и организации консультативной помощи. Необходима верификация механизмов конфронтации, ведущих к распаду семьи, как на горизонтальном, так и на вертикальном системном уровне. Сегодня складывается целое направление - трансгенерационный анализ, исследующее межпоколенческое взаимодействие в семейной системе. Создана достаточная теоретическая база трансгенерационного исследования, что позволяет совершенствовать его методологию и решать важные прикладные задачи [2,3]

На базе кафедры общей психологии Смоленского государственного университета осуществляется комплексное исследование трансгенерационных механизмов формирования семьи и родительства с использованием следующих методов: теоретический анализ, современные психологические методики диагностики, разработанные на основе системных семейных представлений, количественные и качественные методы обработки данных.

Настоящее исследование проводилось с целью изучения психологических факторов деструктивного вертикального системного феномена – конфронтация мужской и женской подсистемы.

Определены задачи исследования.

- Выделение и описание трансгенерационных феноменов, ведущих к распаду семейной системы.

- Изучение психологических факторов в реализации конфронтации мужской и женской подсистемы.

- Рассмотрение феноменологии супружеских кризисов на основе конфронтации мужской и женской подсистемы и разработка стратегии семейного консультирования данной категории кризисов.

Выявление, изучение и описание трансгенерационных феноменов проводилось нами на основе генограммы и генеалогического интервью на открытой выборке, включающей 305 семей. Мы выделили два деструктивных феномена, ведущих к распаду семейной системы: выпадение мужской или женской подсистемы (вертикальная деструкция) и выпадение родительской подсистемы (горизонтальная деструкция) [2, 92-100] . В настоящей работе представлены результаты исследования феномена выпадения мужской подсистемы, развивающегося вследствие конфронтации мужской и женской подсистемы.

Выпадение мужской подсистемы рассматривается нами как трансгенерационный феномен, проявляющийся интенсивной элиминацией мужчин из семейной системы в двух и более поколениях, приводящий к численному преобладанию женщин в семье, утрате мужских семейных ролей и образов, нарушению гендерных моделей поведения у детей. На первом этапе мы проследили условия, сопутствующие этому системному нарушению и исследовали механизмы его формирования и последствия. Большая уязвимость мужской подсистемы согласуется с демографическими показателями, о меньшей продолжительности жизни у мужчин и большем проценте смерти от несчастных случаев.

Разрушение мужской вертикали сопровождается усилением межпоколенной связи между оставшимися женщинами, нарушением процессов отделения, нарастанием семейной тревоги, размытостью внутренних границ между членами семьи, накоплением и пересестированием чувства вины, нарушением партнерских отношений и репродуктивного поведения.

Как выпадение мужской фигуры мы рассматривали ситуации смерти мужчин в возрасте до 45 лет (молодой возраст по периодизации ВОЗ), выпадения отцовских ролей до вступления детей в период стабильного семейного функционирования автономно от родителей (как правило, до рождения собственных детей) и более чем десятилетнюю разницу с оставшейся супругой в датах смерти. Аналогичные критерии мы использовали и для исследования женской подсистемы.

Непосредственно реализующие факторы, приводящие к выпадению мужских фигур: ранние смерти в результате алкоголизации, соматических заболеваний с тяжелым течением, трагических случаев, самоубийств; разводы; функциональное выключение в виде длительного отсутствия, пропажи без вести, прерывания контактов.

Для исследования выпадения мужской подсистемы нами использовались генограммы с глубиной осведомленности не менее 4-х поколений. Констатировали данный феномен в случаях выпадения двух и более мужских фигур на протяжении трех и более поколений подряд.

Предполагаем, что в основе реализации рассматриваемого феномена лежит устойчивая конфронтация между мужчинами и женщинами, которая проявляется на эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровне, затрагивает интимно-сексуальные отношения, сопровождается формированием дисфункциональных убеждений.

Можно выделить два крайних типа такой конфронтации. Для *первого типа* характерно изначальное численное преобладание мужчин, например многодетная семья, где рождается больше сыновей, дочери единичны или не рождаются. Женщина в такой семье занимает доминирующие позиции, проявляя контроль, порой агрессию и насилие. Вне семьи эта женщина также активна, стремится к профессиональным, социальным достижениям. Она становится эмоциональным полюсом, притяжение к которому блокирует отделение, что сопровождается поведением зависимости. Характерны ранние смерти мужчин в результате заболеваний или несчастных случаев, связанных с алкоголем. При вступлении в

брак сыновей их жены также вовлекаются в эмоциональное поле свекрови. Супружеские подсистемы функционально слабы, не справляются с воспитанием детей, в результате бабушки, долго сохраняющие активность, растят внуков. При этом мальчики, зачастую, повторяют судьбу своих отцов, а девочки стараются походить на бабушку, на «которой все держится», усваивают презрительное отношение к мужчинам и в своих партнерских позициях занимают доминирующее положение. Мужчины в таких семьях социально пассивны, испытывают симптомы социальной тревоги, подавляют агрессию, которая проявляется в состоянии алкогольного опьянения.

Второй тип – это типично женские семьи, в которых мальчики не рождаются или умирают в первые годы жизни. В поведении женщин характерна высокая требовательность, стремление к порядку, чувственная сдержанность, сексуальная холодность. Они часто изысканно-рафинированы. Мужчина рядом с такой женщиной болезненно ощущает свое несовершенство, часто пьет, проявляет насилие. При втором типе конфронтации феномен выпадения мужской подсистемы не всегда проявлялся отчетливо. Гораздо чаще фиксировались ситуации частичного проявления тенденции выпадения мужской подсистемы. Эти ситуации выявлялись в практике семейного консультирования и послужили материалом для дальнейшего исследования.

Так, на втором этапе исследования для решения поставленных задач нами было отобрано 20 супружеских пар с признаками конфронтации мужской и женской подсистемы (выпадение мужских фигур отчетливо фиксировалось в двух поколениях пра-супругов – в родительских и прародительских семьях), проходивших семейное консультирование с различными запросами. Из них 17 пар находились в зарегистрированном браке, 3 пары сожительствовали. Стаж совместной жизни от 2 до 21 года.

Для изучения психологических факторов конфронтации мы использовали «Висбаденский опросник к методу позитивной психотерапии (WIPPF)». Опросник предназначен для оценки характерологических и личностных особенностей супругов или партнеров и оценки способов переработки конфликтов. Он разработан в рамках неопсихоаналитической концепции Н. Пезешкиана, которая синтезирует представления современных психоаналитиков о динамике конфликта и о его поведенческих механизмах. Концепция Н. Пезешкиана строится на позитивном видении человека и представляет модель конфликта в трех компонентах: стратегии поведения в конфликте; образцы конфликтного поведения, приобретенные в родительской семье; особенности личности обследуемого. В виду отсутствия психометрических данных по обоснованию опросника его использование с исследовательской целью ограничено. Вместе с тем, настоящий опросник активно применяется в целях семейной психотерапии и консультирования. В последние годы, благодаря работам С.Ю. Зелинской и А.И. Ташевой, WIPPF шире применяется в семейных исследованиях [1]. Применение опросника позволило нам конкретизировать основные отличия между партнерами в парах. Максимальные расхожения наблюдались по шкалам: справедливость, пунктуальность, проявление любви.

Шкала «Справедливость» характеризует поведение, которое определяется разумным сочетанием целесообразности и личных привязанностей, склонностей. Высокие показатели отражают сверхчувствительность к несправедливости, выраженную, часто в ущерб себе, потребность в отстаивании принципов ("жажда справедливости", "суровая справедливость"). Высокие показатели по этой шкале преобладали у женщин в 9 парах, в 8 случаях фиксировались средние показатели у женщин, из них в 5 случаях они превышали показатели у мужчин в парах и только в 3 случаях у женщин по этой шкале обнаруживались низкие показатели, что отражает игнорирование целесообразной справедливости в угоду личным привязанностям, симпатиям, собственному настроению. У мужчин «жажда справедливости» фиксировалась в 4 случаях, в 8 случаях фиксировались средние показатели, низкие показатели также выявлялись в 8 случаях. При сравнении показателей по шкале «Справедливость» в парах преобладание этого показателя у женщин обнаруживалось в 12 семьях (разница в показателях у супругов свыше 6 баллов). В 6 случаях обнаруживались сходные значения (разница в показателях в пределах 6 баллов) и в 2 случаях показатели по шкале «Справедливость» в парах преобладали у мужчин.

Аналогичны различия по шкале «Пунктуальность» - соблюдение договоренностей. Высокие показатели обнаруживались у 8 женщин. Средние показатели по этой шкале также у 8 женщин, в 5 случаях они превышали показатели по этой шкале у мужчин. И только в 4 случаях женщины обнаруживали низкие показатели пунктуальности. Высокие показатели по этой шкале выявлены у 3 мужчин, средние у 8, низкие – у 9. При сравнении преобладание показателей по шкале «Пунктуальность» у женщин наблюдалось в 11 парах. В 6 случаях обнаруживались сходные значения, при этом они фиксировались в 5 случаях в среднем и высоком диапазоне, в 1 случае в низком. В 3 случаях более высокая пунктуальность в парах определялась у мужчин.

Высокие показатели по шкале «Любовь и принятие» согласно Н. Пезешкиану, понимаются как заведомое принятие партнера как личности, положительное эмоциональное отношение к нему независимо от его ситуативных особенностей и образа его поведения ("позитивная генерализация восприятия партнера" - А.И. Ташева). Данная шкала является диагностическим критерием гармоничности эмоциональных и когнитивных особенностей личности. При высоких показателях отмечается превалирование эмоционального начала личности, при низких – когнитивного, при средних – гармоничное сочетание. Что примечательно, высокие показатели по этой шкале в исследуемой группе были характерны для мужчин. Женщины обнаруживали низкие показатели этой шкалы (в 13 парах) или средние показатели, но ниже, чем у партнера (6 пар). Только в одном случае высокие показатели по шкале «Любовь и принятие» фиксировались у женщины. Таким образом, женщины в отношении к мужьям чаще проявляли равнодушие, отвержение, вплоть до ненависти, бесконечную придирчивость, требовательность со стремлением к психологическому дистанцированию. При сравнении средних показателей обнаружено достоверное превышение по шкале «Справедливость», «Пунктуальность» у женщин по сравнению с мужчинами и

превышение по шкале «Любовь и принятие» у мужчин по сравнению с женщинами (по критерию t-Стьюдента для зависимых выборок $p < 0,05$)

Итак, по результатам исследования супружеских пар с применением «Висбаденского опросника к методу позитивной психотерапии (WIPPF)» со стороны женщины преобладала жажда справедливости, пунктуальность, требовательность, отвержение, холодность к партнеру, замкнутость. Для мужчин более характерно слабое чувство справедливости, приоритет личных привязанностей, непунктуальность, принятие партнера как личности, открытость, внимательность, терпимость в отношениях.

Полученные результаты позволяют определить феноменологию супружеских и семейных кризисов на примере обратившихся в практику семейного консультирования обследованных пар. В супружеской подсистеме обнаруживается личностное несоответствие, которое становится поводом постоянных конфликтов. В отношениях закрепляются комплементарные паттерны поведения, которые формализуют отношение и блокируют удовлетворение эмоциональных потребностей супругов. С рождением ребенка свои эмоциональные потребности женщина направляет на него. А мужчина дистанцируется от семьи, свои эмоциональные потребности он направляет в сферу профессии и карьеры, общения с друзьями, отношения с другой женщиной. Эмоциональная неудовлетворенность может быть фактором пагубного влечения к алкоголю. При этом растут функциональные требования супругов друг к другу. Явные и скрытые претензии мужа и жены могут привести к разводу.

В качестве запроса в семейном консультировании формулируются конфликты, супружеская измена, намерения развестись, поведение зависимости и семейного насилия, сексуальные дисфункции. Высокий уровень тревоги, конфликтности и эмоциональной неудовлетворенности в парах порождает механистичные требования к процессу консультирования. От консультанта ждут экспертного мнения «кто виноват» и конкретных рекомендаций по изменению поведения. Это настраивает на выбор технологий поведенческой модели консультирования, которая в данном случае имеет минимальный и непродолжительный эффект. В большинстве случаев необходима психодинамическая проработка данного феномена в консультативной практике с выходом за рамки горизонтального взаимодействия на уровень вертикальной семейной системы с целью укрепления ресурсов системы рода и их использования в качестве механизмов интеграции супружеской подсистемы.

Таким образом конфронтация мужской и женской подсистемы, лежащая в основе вертикальных феноменов выпадения, имеет трансгенерационную природу, реализуется с участием факторов личностного несоответствия в паре, определяющих феноменологию супружеских кризисов в практике семейного консультирования.

Литература

1. Зелинская С.Ю., Ташева А.И. WIPPF – опросник для исследования личностных особенностей, стратегий поведения в конфликте и "моделей для подражания" // Прикладная психология, 2000. № 1. С. 64 – 76.,

2. Макарова И.Ю. Трансгенерационный подход в анализе семьи и родительства. Смоленск: Принт-Экспресс, 2012. – 158 с.
3. Шутценбергер А.А. Синдром предков: трансгенерационные связи, семейные тайны, синдром годовщины, передача травм и практическое использование геносоциограммы /А.А. Шутценбергер. М., 2005.

КАТЕГОРИАЛЬНАЯ СТРУКТУРА ОБРАЗА РОССИИ И ОБРАЗОВ ДРУГИХ СТРАН В МЕНТАЛИТЕТЕ ЖИТЕЛЕЙ СТРАНЫ И СОЮЗНОГО ГОСУДАРСТВА БЕЛОРУССИИ

Матвеева Л.В., Петракова Е.Е.
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Ключевым содержанием исторической и актуальной национальной памяти является образ страны – образ России.

В нашем исследовании мы поставили перед собой задачу построить частные семантические пространства восприятия образов разных стран в менталитете жителей нашей страны (регионы: Москва, Новосибирск, Пермь, Ханты-Мансийск) и союзного государства Белоруссии.

В первую очередь, это четыре аспекта образа России: Россия как страна, в которой я живу; Россия как государство (структура власти, управления); Россия в СМИ; Россия в будущем. А также образы стран: Россия, США, Объединенная Европа, Украина, Казахстан, Турция, Израиль, Япония, Китай. Основной метод исследования – метод психосемантического шкалирования. Шкала представлена 48 оппозициями, описывающими образ страны. Полученные данные подвергались математической обработке – факторному анализу с дальнейшим вращением VARIMAX.

В качестве примера приведем полные результаты данных, полученных в двух группах – «жители Белоруссии» и «Жители Ханты-Мансийска».

Категориальная структура восприятия образа России в менталитете жителей Белоруссии

Наиболее значимые черты, характеризующие образы изучаемых стран, даны в Таблице 1.

Таблица 1. Профили представлений о странах, выявленные в менталитете жителей Белоруссии («вес» характеристики означает, какой вклад она внесла в содержание образа страны, т.е. насколько она значима).

<i>Россия - страна</i>	<i>вес</i>	<i>Россия - государство</i>	<i>вес</i>	<i>Россия в СМИ</i>	<i>вес</i>
Уважаемая в мире	75	Вечная	80	Опасная	75
Сильная	74	Сильная	79	Сильная	75
Открытая	74	Прогрессивная	77	Сложная	72
		Могущественная	76	Вечная	70

Сложная	73	Ритмичная	76	Прогрессивная	69
Возрождающаяся	73	Открытая	74	Могущественная	68
Вечная	72	Уважаемая в	74	Возрождающаяся	67
Ответственная	69	мире			
		Образованная	74		
<i>Будущая Россия</i>	<i>вес</i>	<i>США</i>	<i>вес</i>	<i>Евросоюз</i>	<i>вес</i>
Милосердная	86	Сильная	74	Просторная	74
Веселая	85	Богатая	74	Могущественная	72
Сильная	84	Опасная	74	Прогрессивная	71
Открытая	84	Расчетливая	72	Ритмичная	70
Уважаемая в	86	Чужая	70	Образованная	69
мире	84	Хитрая	70	Сильная	68
Образованная	82	Воинственная	68	Прекрасная	68
Могущественная	82				
Богатая	82				
Прогрессивная	81				
Добрая	81				
Вечная					
<i>Украина</i>	<i>вес</i>	<i>Казахстан</i>	<i>вес</i>	<i>Турция</i>	<i>вес</i>
Веселая	67	Восточная	74	Хитрая	74
Чужая	66	Целомудренная	70	Прекрасная	72
Неустойчивая	65	Нравственная	69	Стабильная	71
Ориентир.на	65	Просторная	68	Чужая	69
чужие ценности		Компромиссная	68	Расчетливая	68
Религиозная	62	Расчетливая	66	Открытая	68
Теплая	60	Теплая	66	Вечная	64
Ритмичная	60	Ответственная			
<i>Китай</i>	<i>вес</i>	<i>Израиль</i>	<i>вес</i>	<i>Япония</i>	<i>вес</i>
Могущественная	80	Сложная	78	Трудолюбивая	80
Сильная	80	Расчетливая	71	Сильная	78
Вечная	78	Чужая	74	Богатая	76
Прогрессивная	78	Опасная	70	Прогрессивная	75
Трудолюбивая	74	Самобытная	69	Ответственная	74
Чужая	74	Образованная	66	Чужая	70
Ответственная	71	Целомудренная	66	Стабильная	69
		Религиозная	65		

Необходимо отметить, что образ России в сознании респондентов Белорусской группы предстает, прежде всего, со стороны силы, открытости, прогрессивности и могущества. Только образ России в СМИ отличается опасностью. Важно, что образ Будущей России связан в сознании группы с нравственным возрождением: сила должна быть милосердной и, кроме того, веселой и образованной.

Образы исследуемых стран делятся на группы: «чужие» – США, Украина, Турция, Китай, Япония, Израиль, и «свои» – Евросоюз, Казахстан. Опасными являются страны США и Израиль.

Далее мы рассмотрели категориальную структуру представленности образов государств в коллективном сознании жителей Белоруссии.

Факторный анализ позволил выявить шесть значимых факторов, в которых представлены образы стран в сознании жителей Белоруссии (Таблица 2).

Таблица 2. Факторная структура оценки образов стран.

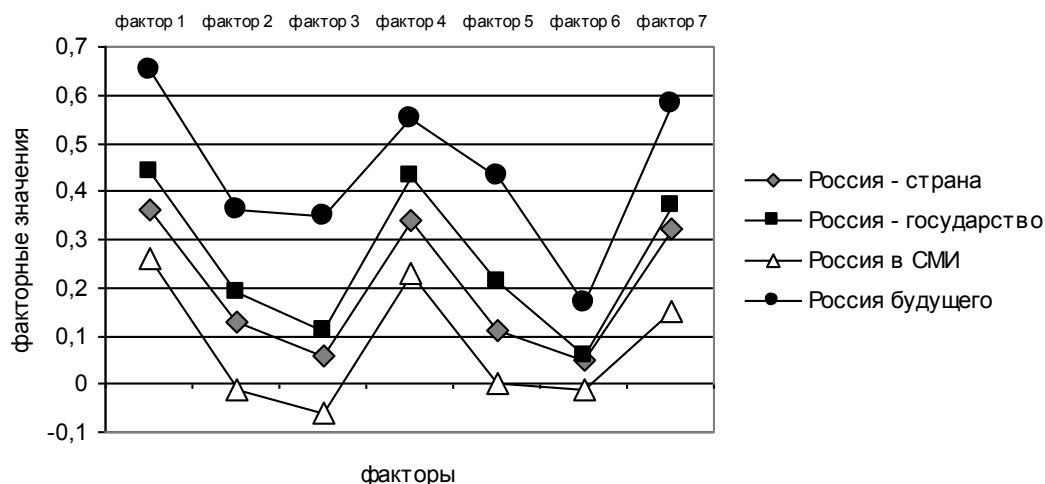
Фактор 1. вес 12.7% Сила, могущество	Фактор 2. вес 8.9% Нравственность	Фактор 3. вес 7.2% Чистота
Сильная – слабая (78) Авторитетная – неавторитетная (73) Могущественная – обессилевшая (69) Уважаемая в мире – не уважаемая (69) Образованная – необразованная (66) Прогрессивная – отсталая (64) Ритмичная – неритмичная (63)	Мирная – воинственная (74) Нравственная – безнравственная (62) Милосердная – жестокая (60) Трудолюбивая – ленивая (54) Безопасная – опасная (53) Надежная – ненадежная (53)	Чистая – грязная (74) Теплая – холодная (69) Стабильная – неустойчивая (57)
Фактор 4. вес 6.6% Красота	Фактор 5. вес 5.8% Целомудренность	Фактор 6. вес 5% «Свой – чужой»
Прекрасная – уродливая (65) Яркая – тусклая (59) Самобытная – похожая на других (56) Религиозная – атеистическая (54) Возрождающаяся – умирающая (52)	Целомудренная – развратная (73) Власть закона – коррумпированная власть (66) Монолитная – разобщенная (59) Духовная – материальная (48)	Родная – чужая (76) Простодушная – хитрая (67) Справедливая – предвзятая (69)
Фактор 4. вес 4,9% Щедрость		
Щедрая – скупая (78) Открытая – замкнутая (57) Добрая – злая (49) Милосердная – жестокая (45)		

Факторная структура включает *фактор силы*, связанной с авторитетом, могуществом и прогрессом; *фактор нравственности*, связанной с миром, безопасностью, милосердием и трудолюбием. Существенно, что *фактор чистоты* включает шкалы стабильности и тепла, а *фактор красоты* шкалы яркости, религиозности и стабильности. *Фактор целомудрия* включает шкалы власти закона, духовности и монолитности. *Фактор социальной дистанции* («свой – чужой») включает шкалы простодушная и справедливости. Наконец, *фактор щедрости* объединяет в себе черты открытости, щедрости, доброты и ассоциируется с чем-то вечным.

Расположение профилей образа России в факторном пространстве, описывающем категориальную структуру восприятия (см. рис. 1), позволяет сказать следующее. Образ современной России как государства в представлении жителей России располагается между представлениями о Будущей России и образом России в СМИ. Самым негативным является образ России в СМИ: он менее сильный, безнравственный, нечистый, не очень красивый, нецеломудренный и чужой. Современный образ России также не воспринимается как свой, чистый и нравственный. В то же время образ Будущей России связан с силой, нравственностью, чистотой, красотой и целомудрием. Однако и будущая Россия не является для жителей Белоруссии «своим» как государство.

Рис. 1.

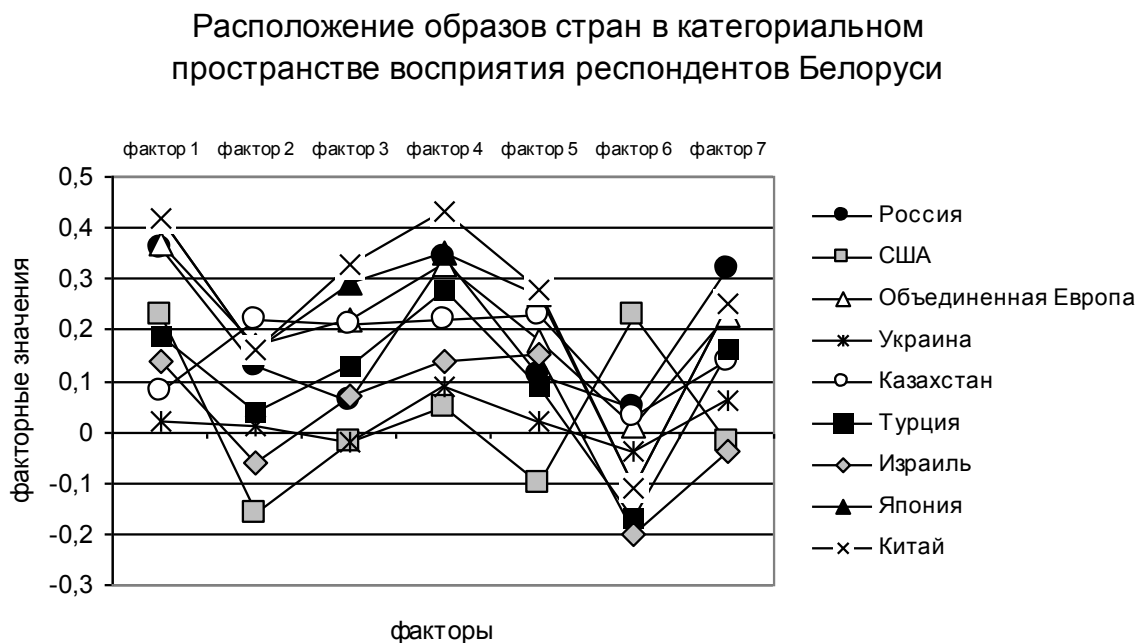
Образ России в категориальном пространстве восприятия респондентов Белоруси



Для выявления основных тенденций динамики и образа России нам важно проследить изменения в категориальном пространстве, динамику образов России в настоящем времени по отношению к образу России в будущем в различных группах.

На рисунке 2 представлены расположения профилей разных стран в факторном пространстве восприятия жителей Белоруссии.

Рис. 2.



У респондентов Белоруссии мы можем видеть, что образ России будущего и образ России сегодняшней, значительно отличается по фактору силы, по фактору нравственности, по фактору чистоты и стабильности, по фактору самобытности и власти закона.

Таким образом, можно считать, что жители Белоруссии ожидают от будущей России лидерской позиции по основным показателям мощи государства. Важно отметить, что образ России в СМИ оценивается ими резко негативно, особенно по фактору нравственности, фактору чистоты и фактору целомудренности и власти закона.

По фактору силы наиболее высокие показатели принимают профили Китая, Объединенной Европы, Японии и России. Наиболее слабыми жителями Белоруссии воспринимаются Украина и Казахстан.

По фактору нравственности большая часть стран имеет низкие значения, а такие страны как США и Израиль оцениваются как безнравственные. Важно отметить, что Россия по этому фактору оценивается невысоко и сравнима с Украиной и Турцией.

По фактору чистоты Россия занимает место около нуля. Самыми чистыми и стабильными признаны Китай, Япония, Объединенная Европа и Казахстан.

По фактору красоты Россия занимает лидирующие позиции наряду с такими странами как Китай, Япония, Объединенная Европа и Турция. Самой красивой страной для респондентов оказались США.

По фактору целомудрия, духовности и власти закона все исследуемые страны имеют невысокие оценки. Самая высокая оценка у Китая, самая низкая – у США.

По фактору социальной дистанции (свой-чужой) были получены интересные результаты. Самыми близкими, т.е. своими, оказались США и Россия, самой чужой страной – Израиль, Турция и Китай.

По фактору щедрости Россия имеет самые высокие показатели, а самые низкие – у США и Израиля.

В целом, можно заметить, что у жителей Белоруссии в их коллективном сознании образ России имеет сложную структуру, и при этом четко дифференцирован от других стран.

Категориальная структура восприятия образа России в менталитете жителей Ханты-Мансийска

Наиболее значимые черты, характеризующие образы изучаемых стран, даны в Таблице 3.

Таблица 3. Профили представлений о странах, выявленные в менталитете жителей Ханты-Мансийска.

Образ России как страны (не государства)	вес	Образ России как государства	вес	Образ России в СМИ	вес
Просторная	89	Просторная	82	Возрождающаяся	73
Самобытная	81	Образованная	81	Вечная	72
Вечная	80	Вечная	78	Ответственная	72
Ориентирующаяся на свои ценности	78	Патриотичная	78	Прекрасная	71
Сильная	75	Яркая	76	Опасная	70
Прекрасная	75	Могущественная	75	Сложная	70
Образованная	75	Сильная	75	Сильная	69
				Щедрая	69
Образ России будущего	вес	Образ США	вес	Образ Объединенной Европы	вес
Могущественная	85	Чужая	84	Чужая	79
Уважаемая в мире	83	Материальная	84	Расчетливая	78
Ответственная	83	Воинственная	79	Западная	78
Сильная	82	Авторитетная	79	цивилизация	
Возрождающаяся	82	Западная	79	Образованная	70
Обустроенная	82	цивилизация		Тесная	69
Вечная	81	Хитрая	78	Разобщенная	69
		Прогрессивная	78	Стабильная	69
Образ Украины	вес	Образ Казахстана	вес	Образ Турции	вес
Зависимая	72	Нравственная	72	Религиозная	71
Ненадежная	71	Самобытная	70	Чужая	68
Чужая	71	Теплая	65	Чистая	65
Неустроенная	71	Трудолюбивая	64	Расчетливая	63
Неавторитетная	67	Милосердная	62	Ориентирующаяся	

Обессилевшая	65	Слабая	61	на свои ценности	62
Нетерпимая	65	Религиозная	61	Восточная	
		Восточная		цивилизация	62
		цивилизация	61		
		Возрождающаяся	61		
Образ Китая	вес	Образ Израиля	вес	Образ Японии	вес
Трудолюбивая	82	Чужая	75	Прогрессивная	82
Восточная		Расчетливая	69	Обустроенная	78
цивилизация	82	Трудолюбивая	67	Трудолюбивая	77
Могущественная	81	Нравственная	67	Богатая	77
Самобытная	76	Чистая	67	Ритмичная	76
Чужая	76	Ориентирующаяся		Восточная	
Ответственная	76	на свои ценности	66	цивилизация	76
Патриотичная	76	Восточная		Образованная	76
		цивилизация	66		

Прежде всего, следует отметить, что выраженностью и однозначностью представления жителей Ханты-Мансийска о предложенных образах разных стран не отличаются. Единогласно каждой стране респонденты приписали очень мало качеств. Наиболее согласованным оказался образ России будущего. А также образы России как страны и России как государства. Из других стран наиболее однозначно респонденты оценили образ США.

Другим интересным моментом является разграничение респондентами стран по критерию ориентированности цивилизации – Западная или Восточная. Очевидно, что Западной цивилизации присущи расчетливость и материализм, а Восточной – моральность и трудолюбие. Образ Украины по этому критерию получает средние значения, то есть она в целом ни то и ни другое, хотя слегка тяготеет к Западной цивилизации. Образ России также по этому критерию получил средние значения с небольшим уклоном в сторону Восточной цивилизации. Интересно, в образе России, представляемом в СМИ, по мнению респондентов, проявляется больше «западного», хотя в целом это качество также не выражено. Важно, что образы всех стран, кроме России, оцениваются респондентами как «чужие». Казахстан и Япония не являются исключениями. В их образах также это качество обозначено, только не так существенно.

Образы России как страны и России как государства сходны по содержанию. Ведущей в них является характеристика «просторная». Образ России в СМИ отличается от других «опасностью» и «сложностью». Важно, что качество «опасная» никак не выражено в других образах России, иными словами, по мнению респондентов, это артефакт работы СМИ. В образе России будущего ведущей оказывается характеристика «могущественная», поддержанная характеристикой «сильная». Также здесь появляется новая характеристика – «уважаемая в мире». То есть мы наблюдаем соединение силы и авторитета. Россия будущего рисуется жителям Ханты-Мансийска возрожденной и обустроенной. Очевидно, что этот образ тяготеет к идеальному представлению о

России. Интересным является тот факт, что только в образе России (причем, во всех четырех его вариантах) существенной оказывается характеристика «вечная».

И США, и Европа, а также Израиль для респондентов в первую очередь – чужие, при этом материалистически ориентированные, «расчетливые». В образе Израиля, однако, выражены и моральные качества. Украина характеризуется упадком и зависимостью от других. Казахстан оказывается самой «человечной», но слабой страной, в этом образе особенно сильно выражены моральные качества. Турция отличается религиозностью. Китай – трудолюбивым. Наконец, Япония отличается общим уровнем развития и высоким благосостоянием.

Таким образом, можно заключить, что выявленные «портреты» стран представляют собой стереотипы, имеющиеся у респондентов Ханты-Мансийска, с характерными для стереотипов обобщениями, но и с присущими только для этого региона особенностями восприятия разных стран.

Категориальная структура образов государств в восприятии респондентов – жителей Ханты-Мансийска

По результатам факторного анализа собранных данных были выделены 7 основных факторов, по которым строится образ страны в сознании респондентов данной группы.

Таблица 4. Содержание факторной структуры образа страны в группе респондентов Ханты-Мансийска.

Фактор 1 (9,5%) «Богатство, благосостояние»	вес	Фактор 2 (9,4%) «Своя – чужая»	вес
Преумножающая – расточительная	73	Родная – чужая	77
Богатая – бедная	72	Просторная – тесная	76
Прогрессивная – отсталая	70	Открытая – замкнутая	56
Чистая – грязная	64		
Стабильная – неустойчивая	61		
Фактор 3 (8,2%) «Организованность»	вес	Фактор 4 (8,1%) «Угрожающая сила»	вес
Образованная – невежественная	61	Сложная – простая	72
Власть в стране, уважающая закон – коррумпированная власть	60	Могущественная – обессилевшая	69
Уважаемая в мире – неуважаемая в мире	57	Опасная – безопасная	62
Ответственная – безответственная	54	Сильная – слабая	57
		Ритмичная – неритмичная	57
		Воинственная – мирная	
Фактор 5 (7%)	вес	Фактор 6 (5,7%)	вес

«Цивилизация»		«Открытость»	
Восточная цивилизация – Западная цивилизация	74	Теплая – холодная	64
Монолитная – разобщенная	67	Веселая – грустная	57
Духовная – материальная	52	Щедрая – скупая	51
Самобытная – похожая на других	51	Открытая – замкнутая	49
		Добрая – злая	47
Фактор 7 (5%) «Независимость»	вес		
Независимая – зависимая	70		
Ориентирующаяся на свои ценности – ориентирующаяся на чужие	57		

Коротко обозначим содержание каждого фактора. Первый фактор можно интерпретировать как *благосостояние* страны, материальное благополучие. Важно, что эти качества соединяются с прогрессивностью, т.е. с устремленностью в будущее, с ориентацией на развитие, и в то же время со стабильностью экономического развития, которая дает гражданам ощущение уверенности в том, что в этом самом будущем им найдется место.

Соединение качеств во втором факторе дает нам возможность интерпретировать его в рамках представлений о границах взаимодействия. «Свой – чужой» – все чаще этот критерий оценки «всплывает» в психологических исследованиях. В мире, который воспринимается как нестабильный, непредсказуемый, опасный очень важно разбираться в том, кто «свой», а кто «чужой». В нашем случае важно, что данный фактор оказался вторым по значимости, т.е. весьма значимым для респондентов. Интересно, что с понятием «родная страна» для участников исследования плотно связаны пространственные характеристики.

В третьем факторе соединились такие качества, которые в единстве можно проинтерпретировать как *разумный контроль и организация жизни* (образование, законность, авторитет, ответственность). Или как *организованность, сознательность*.

Качества, вошедшие в четвертый фактор, описывают мощную, организованную («ритмичная») страну, от которой исходит угроза («опасная», «воинственная»). Фактор условно можно обозначить как *угрожающая сила*. Возможно, здесь наличествует проекция. Опасным воспринимается окружающий мир (другие страны), что формирует в представлениях респондентов образ сильной, военизированной, готовой к отражению атаки или даже нападению («лучшая защита, это нападение») страны.

Пятый фактор – *цивилизационный*. Его полюса в сознании респондентов представлены образами Восточной и Западной цивилизаций. При этом Восточная цивилизация отличается единением народов, самобытностью и духовностью, а

Западная несет в себе черты глобализации (унифицированность) и материалистичности.

В шестом факторе соединились такие качества, которые вместе можно проинтерпретировать как *способность к контакту, эмоциональная открытость, доступность* или – на противоположном полюсе – *закрытость*.

Седьмой фактор, очевидно, можно интерпретировать как фактор *независимости*.

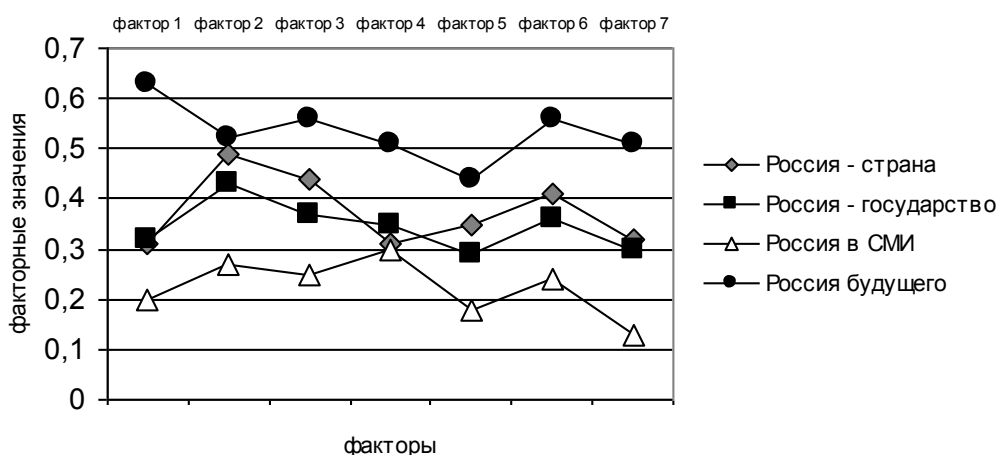
На рис. 3 можно увидеть, как располагаются в категориальном пространстве восприятия группы респондентов Ханты-Мансийска четыре образа России: России как страны, России как государства, России в СМИ и будущей России.

Очевидно, что образ будущей России несет в себе черты *идеального* образа. Профиль будущей России расположен исключительно в плоскости положительных значений и по каждому фактору принимает довольно высокие (и самые высокие по сравнению с остальными образами) значения. Ни в одном факторе не наблюдается пересечение этого с образа с каким-нибудь другим. Из этого факта следуют два вывода. Первый: у респондентов есть представления о желаемом будущем. Второй: это будущее представляется маловероятным, своего рода «образом мечты», недостижимым идеалом.

Максимальный разрыв между образом будущей России и остальными тремя образами наблюдается по оси первого, самого значимого фактора – фактора *богатства и благосостояния*. В рамках психологических концепций оценок и самооценок такое положение вещей интерпретировалось бы как неверие в возможность достижения данной цели.

Рис. 3.

Образ России в категориальном пространстве восприятия респондентов Ханты-Мансийска



Максимальное сближение с образом будущей России других образов наблюдается по оси второго фактора – «своя – чужая страна». Причем, наиболее близко к профилю будущей России подходит профиль России-страны, то есть образ той страны, в которой респонденты реально живут и действуют, которую видят своими глазами на улицах и т.д. Наиболее же далеким и от образа будущей

России, и от образа России-страны по оси данного фактора оказывается образ России в СМИ. Другими словами, ту Россию, которую видят респонденты по телевизору, они не воспринимают как родную, свою, не видят в ней того, что видят в своей реальной жизни.

Надо отметить, что образ России в СМИ оказывается в данной группе своего рода аутсайдером. Он принимает самые низкие, стремящиеся к нулю значения по всем факторам по сравнению с другими образами. Это может свидетельствовать как о низкой, скорее, негативной оценке этого образа, так и просто о невыраженности этого образа в сознании респондентов (например, потому что респонденты мало смотрят телевизор и редко читают газеты). В любом случае образ России в СМИ задает своего рода противоположный полюс (противоположный образу будущей России) в данном пространстве восприятия.

Наиболее «провальным» профиль образа России в СМИ оказывается по осям трех факторов: первому (Россия в СМИ представляется как бедная, отсталая страна), четвертому (Россия в СМИ тяготеет к Западной цивилизации) и седьмому (Россия в СМИ представляется зависимой страной с несамостоятельной позицией). По оси четвертого фактора – *угрожающей силы* – образ России в СМИ пересекается с образом России-страны. И для образа России-страны это один из «провалов» профиля в целом. Другими словами Россия как страна и образ России в СМИ, по мнению респондентов, характеризуются слабостью (в первую очередь, в военном плане). Два другие «провала» образа России-страны наблюдаются по осям первого фактора – *богатство, благосостояние* и по оси седьмого фактора – *независимость*.

Профили образов России-страны и России-государства сходны по динамике и близки по значениям. Иначе говоря, эти образы слабо различимы в сознании респондентов (что подтверждается данными анкет). Россия как государство воспринимается чуть более сильной, чем Россия-страна. По остальным факторам (исключая первый, в котором наблюдается слияние этих образов) образ России-страны оказывается всегда чуть выше.

Таким образом, можно заключить, что в сознании респондентов образ будущей России представляет собой идеал, вероятность достижения которого невысока; образ России в СМИ очень далеко отстоит от идеала и заметно отличается от образа реальной страны; образы России-страны и России-государства мало различимы между собой, располагаются в области средних значений и характеризуются низким уровнем благосостояния, низким уровнем силы (в первую очередь, военной) и зависимостью, с другой стороны, Россия для респондентов – родная, эмоционально близкая, открытая страна.

На рис. 4 представлены профили образов следующих стран: Россия, США, Объединенная Европа, Украина, Казахстан, Турция, Израиль, Китай, Япония, построенные по результатам анализа данных в группе жителей Ханты-Мансийска.

Максимально расходятся по полюсам всех факторов два образа – образ России-страны и образ Украины. Другими словами, для респондентов это противоположные друг другу образу, антагонисты. Профиль Украины полностью располагается в области отрицательных значений. Вероятно, такой результат есть

проявление гипертрофированной реакции на политические события последних лет («оранжевая революция» и пр.).

Наиболее динамичен профиль образа США, он характеризуется резкими «взлетами» (пиками профиля) и провалами. Для респондентов это самая «чужая» страна, самая сильная и угрожающая, одна из самых независимых, максимально воплощающая суть Западной цивилизации.

Довольно сходны по динамике профили образов Объединенной Европы и Израиля. Единственное принципиальное расхождение наблюдается по пятому фактору: Израиль относится к Восточной цивилизации, Европа – к Западной.

Достаточно высокие значения и близкие к образам России принимают профили Китая и Японии. Здесь наблюдаются два принципиальных расхождения – обе эти страны воспринимаются респондентами как «чужие» и эмоционально закрытые, не доступные контакту (факторы соответственно 2 и 6).

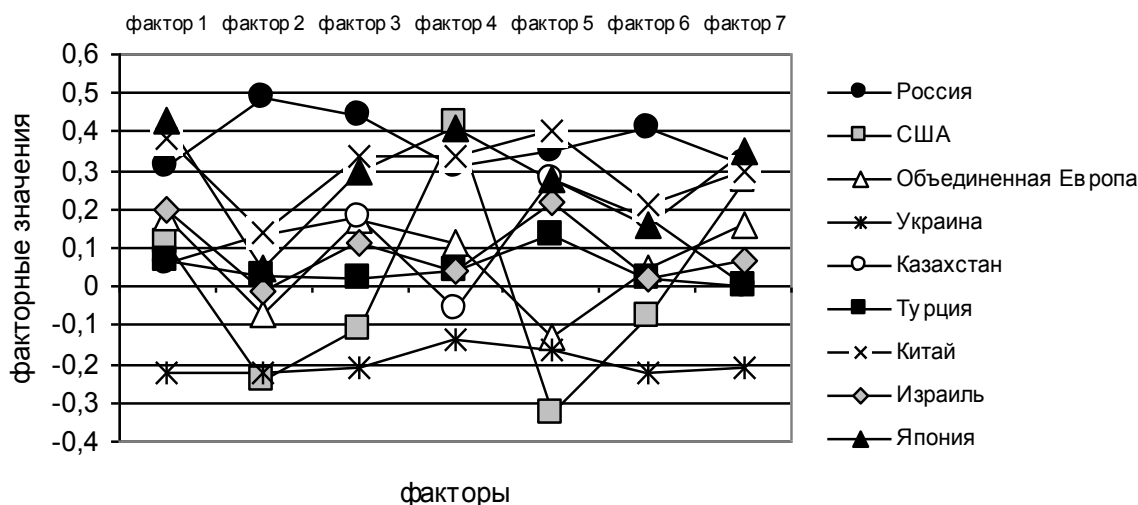
Профиль образа Турции более других тяготеет к нулевым отметкам. Это говорит о слабой выраженности данного образа в сознании респондентов.

Наконец, профиль образа Казахстана характеризуется пиками по третьему (организованность), пятому (Восточная цивилизация) факторам и провалами по четвертому (угрожающая сила) и седьмому (независимость) факторам.

Таким образом, для жителей Ханты-Мансийска образ России оказывается наиболее привлекательным, «положительным» по сравнению с другими оцениваемыми странами, несмотря на сильное его отличие от желаемого образа России.

Рис. 4.

Расположение образов стран в категориальном пространстве восприятия респондентов Ханты-Мансийска



Общие выводы

Сравнительный анализ категориальной структуры представленности образа России в менталитете жителей России и Белоруссии позволяет прийти к следующим выводам.

1. Образы исследуемых стран в восприятии представителей различных регионов России значительно отличаются. При этом образ России, прежде всего, Будущей России целиком положительный и дифференцированный, что свидетельствует об оптимизме респондентов в оценке перспектив развития страны. Будущая Россия – это сильная, уважаемая в мире страна, могущественная, прогрессивная, стабильная.

2. Образ Сегодняшней России оценивается респондентами неоднозначно. Для жителей Белоруссии это образ «чужой» страны. Жители Перми приписывают данному образу наличие существенного потенциала развития, черты внешней и внутренней красоты, однако оценивают как недостаточные осуществляемые в данный момент усилия руководства и граждан страны по достижению поставленных целей.

3. В восприятии жителей Ханты-Мансийска образы всех стран, кроме России, оцениваются респондентами как «чужие». Образы России как страны и России как государства сходны по содержанию. Ведущей в них является характеристика «просторная». Образ России в СМИ отличается от других «опасностью» и «сложностью». Важно, что качество «опасная» никак не выражено в других образах России, иными словами, по мнению респондентов, это артефакт работы СМИ.

4. Образы исследуемых стран в восприятии жителей Белоруссии делятся на группы: «чужие» – США, Украина, Турция, Китай, Япония, Израиль, и «свои» – Евросоюз, Казахстан. Опасными являются страны США и Израиль.

5. В восприятии жителей Перми Европа (страны Евросоюза) характеризуется как прогрессивная, богатая и обустроенная, но при этом чужая. Образы Казахстана и Израиля довольно «уплощенные», респонденты отмечают их характеристиками патриотичности, религиозности и общинности. Образ Китая также довольно дифференцированный и характеризуется как образ страны – могущественного представителя восточной цивилизации. Образы Израиля и Казахстана воспринимаются далекими и размытыми. Образ объединенной Европы позитивен, но он для респондентов «чужой».

6. В восприятии жителей Ханты-Мансийска образы США, Европы, а также Израиля для респондентов «чужие», при этом материалистически ориентированные, «расчетливые». В образе Израиля, однако, выражены и моральные качества. Украина характеризуется упадком и зависимостью от других. США для респондентов самая «чужая» страна, самая сильная и угрожающая, одна из самых независимых, максимально воплощающая суть Западной цивилизации. Казахстан оказывается самой «человечной», но слабой страной, в этом образе особенно сильно выражены моральные качества. Турция отличается религиозностью. Китай – трудолюбив. Япония отличается общим уровнем развития и высоким благосостоянием.

7. Интересен тот факт, что в восприятии журналистов Москвы образ «России в СМИ» (т.е. ее виртуальный образ) воспринимается как более

безопасный, чем образ России в качестве государства. Последняя, в свою очередь, приближается к лидеру воинственности – США. В целом образ «России в СМИ» в восприятии данной группы не акцентирован. Единственным смысловым акцентом делается на характеристике религиозности. Из реальных образов стран США характеризуется как опасная и воинственная страна, Казахстан как безопасная, Япония и Китай наделены качествами патриотизма. Образ России как страны и государства не прогрессивен (наряду с Украиной это отстающие в развитии страны). При этом Россия воспринимается как родная, а США, Украина и Турция – «чужие».

8. В целом, можно заключить, что в коллективном сознании жителей России и Белоруссии представляется сильным, ориентированным на свои ценности, справедливым, духовным и демократическим. В тоже время, как образ России в СМИ воспринимается как опасный, противоречивый и чужой. Важно отметить, что категориальная структура образа России и других стран в менталитете журналистского сообщества позволяет нам заключить, что журналисты осознают опасность резкого расхождения образов настоящей, будущей России, а также образа России в СМИ. Это является поводом для оптимизма.

СООТНОШЕНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ И СМЫСЛОВОЙ СИСТЕМ САМОРЕГУЛЯЦИИ У МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ В СИТУАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОГО ЭКЗАМЕНА ПО МАТЕМАТИКЕ

Мацута В.В.

Томский государственный университет

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ,
проект № 12-06-33028

В психологии достаточно давно известно, что от эффективности саморегуляции зависит успешность деятельности человека. Процессы саморегуляции обеспечивают самоорганизацию различных видов психической активности человека, целостность его индивидуальности и личности. Важность саморегуляции возрастает в экстремальных ситуациях, одной из которых, в частности, является ситуация экзамена. Несмотря на свою относительную кратковременность, такая ситуация предполагает повышенные требования к адаптивным возможностям любого человека, сдающего экзамен. Поэтому изучение и развитие саморегуляции является актуальной задачей, от решения которой в значительной мере зависит повышение эффективности деятельности экзаменуемого, а также сохранение и укрепление его психосоматического здоровья.

Проблема саморегуляции является одной из фундаментальных проблем психологии, основные положения которой раскрыты в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, С.Л. Рубинштейна. Теоретические представления о саморегуляции как общей функции сознания, целостной психики

человека показаны в работах В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, О.А. Конопкина, Ю.А. Голикова. Основная идея, заключенная в трудах вышеуказанных авторов, состоит в том, что в процессах саморегуляции проявляется и реализуется единство психики, единство ее процессов, функций, уровней, сторон, возможностей и т.д. Определены принципы саморегуляции деятельности человека (системность, активность, осознанность), ее структура, основные механизмы, влияние на продуктивность деятельности и личностное развитие.

Отдельной областью является изучение саморегуляции психических состояний. К работам в данной области относятся системно-деятельностная концепция саморегуляции функционального состояния Л.Г. Дикой, системно-функциональная концепция саморегуляции психического состояния А.О. Прохорова, уровневая концепция регуляции процессов жизнедеятельности Г.Ш. Габдреевой. В трудах указанных и других исследователей раскрыты особенности состояний, определены методы их диагностики, измерения и способы регуляции.

Другими исследователями разрабатываются отдельные значимые стороны смысловой детерминации состояний: личностного смысла и состояний, смысловых установок и состояний, ценностей и состояний (Е.М. Алексеева, М.Е. Валиуллина, М.В. Ермолаева, Н.И. Наенко, Н.Р. Салихова). В работе А.О. Прохорова связь смысловых структур сознания и психических состояний рассматривается как основополагающая.

В контексте нашего исследования особое значение имеют работы, в которых рассматриваются системы саморегуляции: концепция интеллектуальной системы саморегуляции М.А. Холодной и концепция смысловой системы саморегуляции Д.А. Леонтьева.

Предположение о существовании двух относительно самостоятельных мозговых систем саморегуляции поведения – интеллектуальной системе и смысловой системе, которые могут своеобразно комбинироваться у разных типов людей, было сформулировано в работе С.А. Богомаза (Богомаз С.А., 2005). В проведенном им в 2005 году исследовании было показано, что девушки и юноши, отличающиеся по степени интеллектуальной результативности и осмысленности жизни, характеризуются специфическим сочетанием темпераментных, личностных и поведенческих особенностей. В частности, было установлено, что наибольшая адаптивность свойственна тем молодым людям, у которых наблюдается сочетание низкой интеллектуальной результативности и высокой степени осмысленности жизни. На основе этого было выдвинуто предположение о том, что придание смысла жизненным событиям оказывается более значимой детерминантой социального приспособления молодых людей, чем уровень их интеллектуальных способностей.

Новые данные, подтверждающие вышеуказанные гипотезы, были получены в ходе настоящего исследования, проведенного в 2012 году с участием 650 первокурсников, обучающихся на разных факультетах Томского государственного университета.

В этом исследовании были использованы «Шкала психологической безопасности», позволяющая оценить три категории базисных убеждений,

составляющих ядро субъективного мира человека: убеждение в позитивной природе мира и людей, убеждение в осмысленности мира, убеждение в ценности собственного «Я» (Богомаз С.А., Гладких А.Г., 2009), «Опросник самоорганизации деятельности» (Мандрикова Е.Ю., 2010), «Методика дифференциальной диагностики рефлексивности» (Леонтьев Д.А., 2009) и «Шкала самодетерминации» (Osin E., 2010).

Кроме того, при проведении исследования учитывались названные респондентами сумма баллов пробного ЕГЭ по математике (319 первокурсников) и сумма баллов итогового ЕГЭ по математике (560 первокурсников). Следует отметить, что эти баллы ЕГЭ свидетельствуют об уровне развития академического интеллекта. Среднее значение пробного ЕГЭ составило в изучаемой выборке $49,8 \pm 16,0$ баллов ($n=319$), а итогового ЕГЭ – $53,1 \pm 14,2$ балла ($n=560$).

Для анализа полученных данных был проведен факторный анализ методом главных компонент с варимакс нормализованным вращением. Факторный анализ был проведен отдельно для ситуации пробного ЕГЭ и итогового ЕГЭ. При проведении факторного анализа учитывались десять показателей.

Для ситуации пробного ЕГЭ было получено три фактора (процент объясненной вариативности 55,2%). В первый фактор со значимыми нагрузками вошли показатели «Баллы ЕГЭ» (0,49), «Убеждение в позитивной природе мира и людей» (0,79), «Убеждение в ценности собственного «Я»» (0,82), «Склонность к самодетерминации» (0,55). Для ситуации итогового ЕГЭ было получено четыре фактора (процент объясненной вариативности 65,6%). В составе четвертого фактора на разных полюсах оказались показатели «Баллы ЕГЭ» (0,76) и «Убеждение в осмысленности мира» (-0,68).

Результаты факторного анализа показывают, что в одной ситуации – ситуации пробного экзамена, с более спокойной эмоциональной обстановкой и менее жесткими требованиями к экзаменуемым, высокие результаты ЕГЭ по математике получали те девушки и юноши, у которых сложилась позитивная система базисных убеждений и которым свойственна высокая склонность к самодетерминации. Это означает, что личностные свойства молодых людей в некоторых средовых условиях могут влиять на достижение высокого результата ЕГЭ по математике и, в целом, могут быть связаны с академическим интеллектом.

Другая картина наблюдается в ситуации итогового ЕГЭ, сопровождающейся высоким психоэмоциональным напряжением экзаменуемых, высокими требованиями к ним и высокой ответственностью. В этом случае не наблюдается позитивной связи личностных свойств с интеллектуальной результативностью. Молодые люди справляются с итоговым ЕГЭ хуже, чем с пробным. Это может указывать на значимость самой ситуации экзамена. Ситуация пробного экзамена предполагает не столько проверку знаний, сколько ознакомление с процедурой проведения экзамена и обучение правильному заполнению бланков заданий. Здесь результат не влияет на оценку по предмету, которая идет в аттестат. Ситуация итогового экзамена для молодых людей является более стрессовой, напряженной, требует от них большей ответственности, поскольку от результата экзамена во многом зависит их будущая жизнь (поступление в вуз и т.д.). Кроме

того, хорошие результаты пробного ЕГЭ могут провоцировать повышение самооценки учащихся относительно своих знаний, в результате чего они могут «расслабиться» и не уделять должного внимания подготовке к сдаче итогового ЕГЭ. Вероятно, поэтому молодые люди справляются с итоговым экзаменом несколько хуже, чем с пробным.

Необходимо также отметить, что высокие результаты ЕГЭ по математике обнаруживаются у тех девушек и юношей, которые демонстрируют убежденность в низкой осмысленности жизни.

Этот факт может быть объяснен с позиции представления о существовании двух относительно самостоятельных мозговых системы регуляции поведения – интеллектуальной и смысловой. Специфическая ситуация итогового ЕГЭ по математике способствовала проявлению того типа молодых людей, у которых высокая эффективность функционирования интеллектуальной системы регуляции сочетается с низким уровнем развития смысловой системы регуляции.

Следует отметить, что преимущества при поступлении в вуз имеют именно девушки и юноши с высокими баллами ЕГЭ. Однако при этом практически не учитываются особенности ценностно-смысловой сферы этих молодых людей.

Низкое осмысление может быть результатом защитной реакции молодых людей: многие учащиеся физически и морально устают от постоянной подготовки, даже «натаскивания» на успешную сдачу экзамена. Зачастую они сами не понимают важности этого жизненного этапа, не осознают в полной мере его значения: молодые люди могут «заимствовать» понимание как значимых других (в первую очередь, родителей), так и целого общества о важности успешной сдачи экзамена в контексте жизненных перспектив и формирования образа успешного человека (обязательное поступление в вуз, возможность успешной карьеры и т.д.), однако это может не являться именно их личностным смыслом. Следовательно, молодые люди могут быть достаточно интеллектуально подготовлены к экзамену, но недостаточно личностно мотивированы.

Можно сказать, что результаты исследования подтверждают важность именно смысловой системы саморегуляции. Интеллектуальные способности, безусловно, важны для успешности деятельности, однако, одного их наличия недостаточно. Кроме того, полученные данные можно считать свидетельством в пользу существующего мнения о независимости порождения смыслов от уровня интеллектуальных способностей (Леонтьев Д.А., 1992).

Можно сделать следующий основной вывод исследования: необходимо уделять внимание не только развитию интеллекта молодых людей, но и обеспечивать психологическое сопровождение их личностного развития. Это будет содействовать интеграции интеллектуальной и смысловой систем саморегуляции, что, в свою очередь, позволит повысить эффективность деятельности молодых людей, в т.ч. в кратковременных экстремальных ситуациях.

Литература

1. Богомаз С.А. К проблеме соотношения интеллектуальной и смысловой систем регуляции жизнедеятельностью // Психология способностей: Современное состояние и перспективы

- исследований: Материалы научной конференции, посвященной памяти В.Н. Дружинина, ИП РАН, 18-20 сентября 2005 г. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – С. 259-264.
2. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского госуниверситета. – 2009. – № 318. – С. 191-194.
 3. Мандрикова Е.Ю. Разработка Опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. – 2010. – № 2. – С. 87-111.
 4. Леонтьев Д.А., Лаптева Е.М., Осин Е.Н., Салихова А.Ж. Разработка методики дифференциальной диагностики рефлексивности // Рефлексивные процессы и управление / Сборник материалов VII Международного симпозиума 15-16 октября 2009 г., Москва / Под ред. В.Е. Лепского. – М.: «Когито-Центр», 2009. – С. 145-150.
 5. Osin E., Boniwell I. Self-determination and well-being. Poster presented at the Self-Determination Conference. Ghent, Belgium, 2010.

СУБЪЕКТИВНАЯ НАСЫЩЕННОСТЬ ПРОСТРАНСТВ БЫТИЯ И САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ

Пашина Н.Г., Шлыкова Ю.Б.
Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Наша теоретическая модель находится в рамках субъектно-бытийного подхода, где нами рассматриваются пространства бытия, их насыщенность. Мы предположили, что самоактуализация личности в различных пространствах бытия отражена в том, как насыщаются данные пространства жизненными событиями (З.И. Рябикина, 2002, 2009; Ю.Б. Шлыкова, 2006, 2010).

На 1 этапе исследования респондентам предлагали вспомнить и записать значимые события, произошедшие в сферах их жизни: профессиональной деятельности, межличностных отношениях, семье, здоровье, смысловом пространстве. Данная часть методики позволила выявить количественный аспект когнитивного компонента насыщенности сфер жизни. Далее респондентам предлагалось оценить каждое событие по степени его значимости по заданной шкале. Далее с испытуемым проводилась беседа по каждому событию. Респондента просили подробнее рассказать о приведенном им событии (содержание, предысторию, какое значение оно имеет в жизни респондента на данный момент, последствия). Материал беседы позволили выявить смысловое содержание событий, т.е. качественный аспект когнитивной насыщенности сферы.

Второй этап был направлен на сбор материала по поведенческому компоненту насыщенности сфер жизни. Он проводился через 1-1,5 недели после первой встречи с респондентом. Испытуемому предлагалось оценить степень самореализации в сферах жизни по двум ее видам: актуальная реализация и желаемая реализация (Р. Эммонс, 2004).

Самореализацию индивид оценивает в процентах, где за 100% принимается максимальная степень реализации индивида в каждой сфере отдельно.

Выборку исследования составили 54 респондента, среди них 27 юношей и девушек от 19 до 23 лет, 27 мужчин и женщин от 45 до 60 лет.

Полученные данные позволили сформулировать следующие выводы.

Для молодых людей данной выборки ведущими сферами самореализации являются сферы межличностных отношений и смысловое пространство. Они склонны насыщать сферу межличностных отношений большим количеством событий с сильной эмоциональной значимостью. Направленность на межличностные отношения соответствует задачам возраста. Смысловое пространство представлено неоднозначно. С одной стороны, насыщенность ее событиями достаточно низкая, по сравнению с другими сферами данной группы, им присвоены высокие эмоциональные оценки, с другой – степень собственной реализации в ней у молодых людей достаточно высока. Данный факт противоречит обнаруженной нами закономерности (тенденции) относительно распределения событий и их эмоциональной оценки при низкой самореализации. Однако данная тенденция характерна для физической активности. Реализация же в смысловом пространстве предполагает не столько физическое действие, приводящее к событию, сколько интеллектуальное – к осознанию, переживанию. Направленность молодых людей на самореализацию в данной сфере, скорее всего, связана с поисками себя.

Зрелые люди реализуют себя в основном в сферах семьи и профессиональной деятельности. Общим для этих сфер является высокая насыщенность событиями с высокими и средними эмоциональными оценками. Такая направленность зрелых людей соответствует задачам возраста. В ходе анализа смыслового когнитивного компонента сфер жизни респондентов, было замечено, что у зрелых людей события, принадлежащие сфере семьи, присутствуют в четырех из пяти сфер. Так, работа часто выступает, как возможность заработать деньги для семьи. Сфера межличностных отношений у зрелых людей реализуется на среднем уровне при значительной насыщенности событиями с высокими эмоциональными значениями.

Как было выяснено при оценке качественного аспекта когнитивного компонента насыщенности сфер жизни, события из многих сфер жизни находят свое отражение в смысловом пространстве. Поэтому особенности насыщенности данной сферы и реализации в ней молодых и зрелых людей могут не совпадать с общей тенденцией.

Для молодых людей данной выборки характерен низкий уровень реализации в профессиональной деятельности со значительной насыщенностью данной сферы событиями и с низкими эмоциональными оценками. Причем данная количественная насыщенность значительно выше, чем у зрелых людей.

Молодые и зрелые люди отмечают низкую степень реализации в сфере здоровья, тела. Как для части респондентов, участвовавших в интервью, для них характерна малая насыщенность данной сферы событиями, причем события оцениваются низко по эмоциональному компоненту (значимости). Такое распределение событий и их эмоциональная оценка свидетельствуют об отсутствии заинтересованности данной сферой, что прослеживается и в качественном аспекте ее когнитивной насыщенности. Часть молодых людей убеждена, что тело и здоровье есть нечто бrenное, о чем надо думать в последнюю очередь, а юноши и мужчины часто пишут, что они здоровы, чем

собственно для них эта сфера и ограничивается. Респонденты, склонные описывать свои заболевания, занятия спортом, системы питания, не редко отмечают нехватку времени или желания следить за своим физическим состоянием.

Общее количество событий по всем сферам у молодых людей несколько выше, чем у зрелых. Особенно в межличностных отношениях. Зрелые люди оценивают в среднем события по сферам жизни выше, чем молодые. Значимые различия были обнаружены по трем сферам: профессиональная деятельность, семья, здоровье. Это может быть связано с большей реализуемостью зрелых людей во многих сферах жизни. Так, в профессиональной деятельности и семье зрелые люди реализуются больше молодых.

Количество событий у девушек несколько выше по всем сферам жизни, чем у юношей. В сфере профессиональной (учебной) деятельности и смыслового пространства эти различия достоверны, в сфере межличностных отношений намечается тенденция к различиям. Есть тенденция к различиям между юношами и девушками в сферах смыслового пространства, семьи и межличностных отношений с ростом эмоциональных оценок событий у девушек. Такие различия могут говорить о несколько большей готовности девушек к самореализации в сфере межличностных отношений и смысловом пространстве. В данной выборке девушки несколько больше, чем юноши, реализуют себя в смысловом пространстве.

Среди женщин и мужчин есть тенденция к превышению количества событий в сферах смыслового пространства и профессиональной деятельности у женщин. Имеет место некоторая тенденция к различиям в сферах смыслового пространства, здоровья (тела), семьи с ростом эмоциональных оценок у женщин. Что также может свидетельствовать о большей готовности к развитию женщин в смысловом пространстве. Схожая реализация в данной сфере девушек может говорить о гендерных особенностях, либо об особенностях данной выборки. Имеют место значимые различия в реализации мужчин и женщин в сфере здоровья (тела) с большей реализацией здесь мужчин. Значимые различия имеют место и в семейной реализации. Так, мужчины оценивают степень своей реализации здесь значительно выше, чем женщины.

И молодым, и зрелым людям данной выборки в среднем присуще стремление к реализации во всех сферах жизни, о чем говорят достаточно высокие проценты желаемой реализации по сферам жизни. Данный факт может быть признаком того, что для большей части выборки характерна самореализация во всех сферах жизни. Но это положение требует дополнительной проверки.

Среди респондентов с низким уровнем самореализации, участвовавших в интервью, девушки и женщины занимают пассивную позицию в сферах, где они отмечают собственную низкую реализацию. Опрошенные юноши наоборот склонны к активной позиции. Данный факт может быть вызван гендерными особенностями.

Наличие планов на будущее у респондента в сфере с его низкой реализацией, вероятно, можно рассматривать, как готовность к самореализации в этой сфере при наличии факторов, затрудняющих самореализацию в ней. Все респонденты

с низким уровнем реализации в той или иной сфере стремятся к разряжению пространства, к самореализации лишь в отдельных сферах.

В ходе анализа данных, собранных методом интервью, нами были выделены причины, мешающие респондентам в данный момент реализовывать себя в той или иной сфере на желаемом уровне:

1) отсутствие времени заниматься нереализуемыми сферами, из-за поглощенности одной или несколькими другими сферами (например, нет времени на себя, свое здоровье из-за диплома; нет времени на семью из-за работы и т.д.);

2) специфика нереализуемой сферы (отношения на расстоянии в семье; отсутствие служебного роста, опыта, социальных связей, снижение уровня загрузки из-за кризиса на работе);

3) индивидуальные особенности (отсутствие интереса к той или иной сфере).

На основании анализа данных интервью мы выделили некоторую тенденцию, прослеженную впоследствии и в насыщенности пространств бытия выборки в целом.

1. Высокая насыщенность событиями (в количественном аспекте) сферы с низким уровнем реализации сопутствует их низким эмоциональным оценкам, т.е. сфера наполняется малозначимыми событиями, которые зачастую могут быть даже значительно удалены по времени от настоящего момента. Данная сфера может быть даже насыщеннее всех остальных сфер, но в эмоциональном плане эти события все равно получают оценки не выше среднего.

2. Низкая насыщенность данной сферы событиями (в количественном аспекте) наблюдается при высоких эмоциональных оценках. Респондент, при отсутствии необходимой поведенческой активности, стремится насытить данную сферу либо большим количеством малозначимых событий, либо несколькими очень значимыми событиями.

3. Также выявлен факт того, что при низкой количественной насыщенности событиями с низкими эмоциональными оценками какой-либо сферы, у респондента отсутствует интерес к данной сфере жизни.

В ходе исследования было замечено, что по смысловому содержанию событий и по преобладающему эмоциональному отношению к ним можно судить об общем состоянии респондента на данный момент (так, большое количество травмирующих событий в сферах часто говорит о состоянии депрессии индивида). Более того, в беседе можно выйти на ряд ведущих тем для дальнейшей психотерапевтической работы с респондентом.

ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ В КУРСЕ ИЗУЧЕНИЯ СТЕРЕОМЕТРИИ

Побокин П.А.
Смоленский государственный университет

Работа выполняется в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012-2014)

В процессе обучения у школьников наибольшие трудности вызывает стереометрия. Это во многом объясняется слабым развитием пространственных представлений геометрических объектов у учащихся. Ученикам приходится заучивать материал. Это приводит к уменьшению мотивации учеников и как следствие к ухудшению качества знаний. Очень часто при решении стереометрических задач используют схематические, плоские чертежи, которые в основном не отражают все закономерности пространственных фигур. Часто элементы стереометрических фигур искажаются или попросту теряются. Поэтому у учащихся должно быть хорошо сформировано абстрактное восприятие геометрических объектов. Например, такие пространственные фигуры, как шар и сфера на обыкновенной доске чертятся одинаково, поэтому многие ученики путают эти понятия. При этом при решении сложных задач школьники забывают, что у шара есть объём и площадь, а у сферы есть площадь, но объёма нет. Также огромную роль в стереометрии играет правильно выполненный чертеж. Построение этих чертежей занимает много времени и требует немало усилий. Здесь могут возникнуть трудности с изображением фигуры на плоскости, так как многие школьники имеют слабое представление о пространственных предметах. Учебники школьной программы по стереометрии подразумевают самостоятельное выполнение учащимися различных геометрических чертежей, поэтому, справиться с этими трудностями поможет внедрение в образовательный процесс средств виртуальной реальности.

Термин «виртуальная реальность» одним из первых ввел в оборот известный психолог Н.А. Носов. Он рассматривает виртуальную реальность в виде особого психологического состояния. «Виртуальная реальность может возникнуть на любом образе, каким бы элементарным он ни был, но будет переживаться как полноценная реальность»(2,56). Сущность виртуальной реальности сводится к трем основным характеристикам:

- 1) создание трехмерных изображений объектов с помощью программирования, максимально приближенных к реальным, моделей реальных предметов;
- 2) использование навигации (возможность передвижения субъекта в виртуальном пространстве, посмотреть на объект с различных сторон);
- 3) сетевую обработку данных, осуществляемую в режиме реального времени (действия субъекта, например, его движения, изменение наклона головы, меняют изображение предмета и др.) (1,16).

Такая виртуальная среда создается в программных пакетах 3-D Studio Max, Quick Time VR и др. Виртуальная реальность достигается в основном через использование виртуальных шлемов, специальных «трехмерных» мониторов, комнат виртуальной реальности и другого оборудования (со стереоскопическим изображением объектов).

Мы будем рассматривать виртуальную реальность как среду, созданную техническими средствами. К сожалению, на сегодняшний день, немногие школы могут позволить закупить данное оборудование из-за его дороговизны, больших

финансовых затрат. В этой связи возникает необходимость создания специальных обучающих виртуальных программ, соответствующих всем требованиям современного образовательного процесса. Одним из специфических свойств виртуальной реальности наряду с автономностью и актуальностью является ее интерактивность. Многие мультимедийные обучающие программы по математике включают в себя интерактивность, однако, не все из них способны поддерживать интерактивность на протяжении всего процесса обучения, например.

1. Программа *SecBuilder1.0*, позволяющая строить сечения пространственных фигур (пирамид, призм, цилиндров). Полученные чертежи можно применять в ходе решения задач.

2. Программа *Математический конструктор*, позволяющая создавать интерактивные модели по математике.

3. Программа *Живая Геометрия 3.1*, позволяющая сконструировать моделирование пространственных, геометрических объектов;

4. Программа *Winplot 2D*, позволяющая строить графики функций.

Все вышеперечисленные компьютерные программы позволяют изменять расположение математических объектов, а именно: поворачивать их в разные стороны, рассматривать под разными углами, что способствует формированию у учащихся целостности абстрактного образа.

Многие психологи в своих научных трудах отмечали, что важную роль при решении сложных задач играет влияние подсказки (неосознанного) на формирование мышления. Так, например, С.Л. Рубинштейн и А.В. Брушлинский установили эмпирическое воздействие подсказки на мыслительный поиск. Ученые О.К. Тихомиров и И.А. Васильев сделали акцент на важности эмоционального предвосхищения в нахождении ответа, а Д.Н. Узнадзе обратил внимание на установку в осуществлении вербального мышления. Известный ученый В.В. Селиванов в своих работах отмечает: «Трехмерное изображение компонентов задачи существенно влияет на характер осуществляемого мыслительного процесса. У испытуемых после предъявления подсказки значительно расширилась зона поиска решения, возникали новые нестандартные мысли о возможных связях условий и требований задачи» (3,66). Мы в данном исследовании также будем рассматривать влияние виртуальных математических программ на процессуальные характеристики мышления, а именно на уровень обобщения основных компонентов задачи, отражение соотношения условий и требований задачи, принятие-непринятие подсказки и др. Для этого в исследовании использовалась математическая виртуальная обучающая программа по теме «Теорема о трех перпендикулярах». Она создавалась программистом В.П. Титовым, автором сценария П.А. Побокиным. Руководитель – доктор психологических наук В.В. Селиванов. Программа содержит интерактивные математические трехмерные объекты, что позволяет ученикам поэтапно изучить данную тему на протяжении всего периода обучения (см. рис. 1).

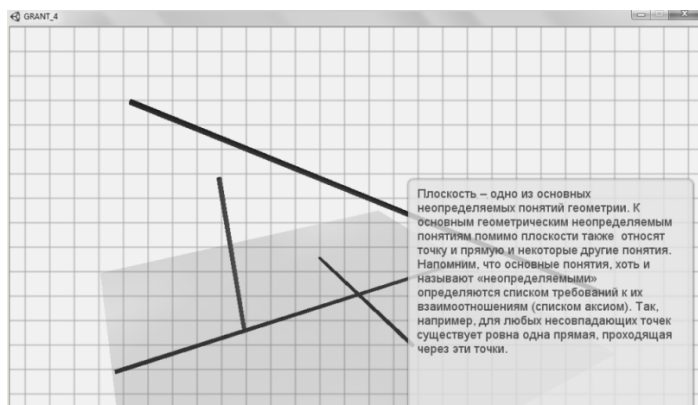


Рис. 1. Теорема о трёх перпендикулярах (кадр из виртуальной обучающей программы)

Также в своих научных трудах ученые - исследователи В.В. Селиванов и Н.Н. Плетневская в процессе формирования мышления при решении задач важную роль отводят инсайту (внезапному мысленному озарению). «Факт инсайта, подтвержденный в многочисленных экспериментах и в личных наблюдениях ученых свидетельствуют о жестком дизъюнктивном делении мыслительного процесса на три последовательные фазы: сознательного поиска решения задач(1); инсайта как интуитивного внезапного решения задачи(2); осознание решения и его формализации(3). Эти три фазы четко отделены друг друга от времени, решающую роль в мышлении играет вторая фаза, фаза бессознательного поиска, инкубации идеи и мгновенного отыскания решения задачи. Вероятно, факты существования «инсайта» являются бесспорными, практически каждый ученый убеждался в правоте данных феноменов и испытывал их на собственном опыте, когда после «отдыха» в решении определенной проблемы, возвращаясь к ней, внезапно и быстро наступает момент нового видения проблемы, открытия из ничего принципиально значимых свойств в компонентах задачи, связывающихся между собой в единую последовательность, ведущую к верному решению» (4,89).

На наш взгляд, чтобы педагогический образовательный процесс с использованием виртуальных обучающих программ был перспективным и более совершенным, необходимо, что они обладали рядом признаков.

1. Последовательность при изучении нового материала. Например, при изучении теоремы о трех перпендикулярах необходимо сначала ввести понятия наклонной, перпендикуляра к плоскости, проекции наклонной.

2. Поддержка звукового сопровождения и неограниченной работы с объектами. При изучении нового объекта необходим обязательный комментарий относительно этого объекта. Так как при помощи органов чувств, полученная информация, в дальнейшем, не только хранится, но и воспроизводится.

3. Дополнение программы элементами, которые будут необходимы для продуктивного объяснения изученной темы. Например, до изучения теоремы о трех перпендикулярах, целесообразно сначала было бы рассмотреть случаи задания плоскости в пространстве.

Использование виртуальных обучающих программ дает ряд преимуществ, как ученику, так и учителю. Например, учитель может рационально распределить

время на уроке, улучшить наглядность обучения, разнообразить традиционные формы обучения. Несомненным плюсом использования средств виртуальной реальности является повышение заинтересованности школьников, а значит и внимания, за счет нового способа объяснения учебной темы. Это повышает интерес к математике как учебному предмету, делает учащихся активными помощниками в поиске и подготовке практических материалов к урокам. Данная работа развивает у детей навыки учебно-исследовательской деятельности, что позволяет добиться неплохих результатов в изучении стереометрии. В свою очередь, ученик сможет самостоятельно контролировать себя при решении сложных геометрических задач.

Таким образом, использование средств виртуальной реальности дают огромные возможности при изображении стереометрических фигур. Но, не освобождают учащихся от изучения теоретических основ стереометрии.

Литература

1. Карелов С. Виртуальная реальность станет доступна каждому //Компьютер – Пресс, 2000, № 8.
2. Носов Н.А. Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000. – 432 с.
3. Селиванов В.В., Алексеева Ю.В. Психология мышления: взаимосвязь процессуального и смыслового содержания. Смоленск: Универсум, 2007.-127с.
4. Селиванов В.В., Плетневская Н.Н. Психология мышления: соотношение осознанного и неосознанного: монография /В.В.Селиванов, Н.Н. Плетневская.– 2-ое изд., перераб. и доп. М.: ИД «АТИСО», 2009.-168с.

ИЗМЕНА ПАРТНЕРА ПО РОМАНТИЧЕСКИМ ОТНОШЕНИЯМ И ЕЕ СУБЪЕКТИВНАЯ ОЦЕНКА

Смирнова Н.А.

Костромской государственной университет им. Н.А. Некрасова

Человек ориентирован на установление межличностных отношений, поскольку он живет в социуме и является «общественным животным» (Аронсон, 1999). Близкие отношения часто рассматриваются как основная ценность в жизни (Андреева, 2007), социальные контакты влияют на субъективное благополучие (Graham, 2012). Именно поэтому социальное окружение, поведение партнеров по отношениям являются столь значимой реальностью, опираясь на которую, субъект выстраивает собственную манеру поведения.

В отечественной психологии исследовать межличностные отношения одним из первых начал В. Н. Мясищев. Он указывал на то, что отношение является одной из форм отражения личностью окружающей действительности. Формирование отношений в структуре личности человека происходит в результате отражения им на сознательном уровне сущности социальных объективно существующих отношений общества (Мясищев, 1995) и преобразования их в собственный субъективный образ.

Гозман (1987) в структуре межличностных отношений выделяет два компонента: объективный (реальность, независимая от установок личности) и оценочный (субъективное отражение существующей реальности в сознании субъекта, эмоциональный отклик на ситуацию взаимодействия).

Таким образом, отношения представляют собой сознательную, избирательную, основанную на опыте, психологическую связь человека с различными сторонами объективной действительности, выражающуюся в его действиях, реакциях и переживаниях (Мясищев, 1995).

Межличностные отношения могут включать разное количество участников. Категория диадических отношений более узкая, включает только двух партнеров, но такие отношения обладают определенной спецификой. Мы понимаем их как близкие, устойчивые, продолжительные отношения двух субъектов, каждый из которых удовлетворяет в них собственные потребности и заинтересован в их сохранении. Важно отметить, что в диадических отношениях существует привязанность участников друг к другу (Боулби, 2003), партнер является значимым человеком (Кроник, 1998).

Более узкой категорией, одним из видов диадических отношений мы считаем отношения романтические. Они обладают всеми характеристиками диадических, но являются более избирательными, предполагают сексуальное влечение партнеров (Бершид, Майерс, 1996), включают в себя разнообразные амбивалентные эмоциональные переживания, чувства (симпатия, любовь, ревность) и ожидания (например, верность партнеров друг другу, перспектива официального брака). Как компоненты, которые не являются достаточными или необходимыми, но все же входят в структуру романтических отношений, Jim Graham (2012) называл знание, заботу, взаимность, обоюдную зависимость, доверие и обязательства. Р. Стернберг (1997), напротив, выделял обязательства как один из основополагающих компонентов близких любовных отношений (наряду с интимностью и страстью) (Sternberg, 1997).

Значимость романтических отношений определяется несколькими условиями. 1. Оказание влияния на эмоциональное благополучие и психологический комфорт личности (Berscheid и Replau, 1983). 2. Удовлетворение базовой потребности в близких отношениях (Майерс, 2007.). 3. Осуществление заботы о важном человеке. 4. Возможность тесного и доверительного общения.

Разнообразные явления, происходящие в отношениях, могут неоднозначно пониматься субъектом. Вступая в романтические отношения, люди в основном ожидают положительных чувств, доверия, понимания и т.п. (Graham, 2012). Но в то же время еще З. Фрейд признавал наличие и положительных (привязанности, любви) и отрицательных (гнев, ревность) чувств к самым близким людям (Фрейд, 1991). Также Боулби (2003) признавал существование «конфликта амбивалентности», который выражается в тенденции испытывать и негативные эмоции по отношению к близкому и значимому человеку, объекту положительных эмоций и чувств. К. Изард (1999) не рассматривал эмоции как противоположные и взаимоисключающие, скорее, возможно сосуществование одних эмоций с другими.

На основании анализа отечественных и зарубежных теорий и собственных исследований (Смирнова, 2010) мы совершили попытку выделить обобщенные компоненты романтических отношений.

1. Преобладающие положительные чувства к партнеру (любовь, привязанность, нежность, страсть, интимность).

2. Негативные чувства к партнеру (ревность, зависть, ненависть, соперничество).

3. Сексуальное влечение.

4. Наличие обязательств или договоренностей, определяющих протекание отношений.

5. Стремление к взаимности чувств, потребность в принятии и положительном отношении со стороны партнера.

От того, насколько субъект готов перестроить свои ожидания в соответствии с требованиями социальной реальности, зависит такой параметр, как удовлетворенность/неудовлетворенность отношениями и их дальнейшая судьба (сохранение или разрыв данной связи).

Таким образом, романтические отношения - это диадические значимые отношения субъекта с его партнером, предполагающие привязанность и сексуальное влечение партнеров друг к другу, основанные на положительных эмоциях, продолжающиеся определенное время и относительно устойчивые.

Одним из наиболее негативных явлений в романтических отношениях диады многими признается измена (по данным Росстата 20% пар распадается по данной причине). Измена понимается нами как трудная жизненная ситуация, приносящая членам диады, в основном, негативные эмоции, связанная с нарушением одним из партнеров установок и ценностей, принятых в отношениях, характеризующаяся перенесением характеристик романтических отношений в данной диаде на отношения с другим человеком.

Нам кажется важным развести понятия измены и неверности в связи с тем, что большинство склонно рассматривать их как синонимичные понятия, в то время как в научной литературе они рассматриваются как близкие и похожие, но различающиеся феномены. Неверность понимается нами как более общее понятие, выражающее изменение отношения к романтическому партнеру и отношениям с ним вследствие появления новых романтических отношений одновременно с актуальными; измена же - более конкретное проявление неверности на поведенческом уровне с другим партнером, создание ситуации нарушения обязательства верности (сексуальный контакт, поцелуй и т. п.).

Измена, как и многие трудные жизненные ситуации, переживается на трех уровнях: когнитивном, аффективном и поведенческом. О. А. Екимчик считает необходимым помимо эмоционального и поведенческого компонентов реагирования, рассматривать когнитивный, то есть её восприятие и оценку самим субъектом отношений. На основе когнитивной оценки (положительной, отрицательной или нейтральной) у человека формируется эмоциональная реакция на измену, определяется ее стрессогентность и выбирается тот или иной способ преодоления сложившейся ситуации, что непосредственно находит свое отражение в поведении по отношению к партнеру. Следовательно,

индивидуально-типологические особенности личности партнера, которому изменили, определяют, насколько травмирующей является ситуация измены и его поведенческие реакции (Екимчик, 2011).

Одной из основных особенностей измены как любой стрессовой и трудной жизненной ситуации является высокая степень субъективности ее понимания партнерами. Измена выступает как сложившаяся в жизни ситуация, объективная реальность. А ее преломление в сознании субъекта может быть различным. Разные поступки партнера могут быть расценены как измена существующим отношениям. Это зависит от установок личности, понятий об измене, верности в отношениях, от воспитания в родительской семье и опыта предыдущих отношений.

Нами было проведено эмпирическое исследование, имевшее целью изучение переживания и понимания измены в романтических отношениях. При помощи авторского интервью мы собрали определенный материал, по результатам анализа которого было выделено 4 категории поступков, которые чаще всего упоминались опрошенными как проявление неверности в отношениях - это сексуальный контакт, поцелуй, чувства и эмоциональная привязанность к другому, предательство (обман, нарушение клятв или обещаний). Нами также сравнивалось различие в понимании измены мужчинами и женщинами.

Таблица 1
Субъективное понимание измены (n=41 человек)

Категории	Измена для женщин	Измена для мужчин
Сексуальный контакт	56%	44%
Поцелуй	39%	33%
Предательство	35%	17%
Эмоциональная привязанность к другому человеку	22%	11%

Из приведенной таблицы видно, что большинство опрошенных считает изменой физиологический контакт, а эмоциональную привязанность и чувства к другому человеку только 33% опрошенных считает неверностью. Такие результаты могут объясняться большой значимостью сексуальных отношений для партнеров. Примерно равное количество мужчин и женщин полагает изменой поцелуй с другим человеком. Это может говорить о сильном чувстве ревности и привязанности партнеров друг к другу, связанном с сильным желанием опрошенных сохранить отношения, не допуская в них «третьего». Возможно, что данный поступок рассматривается респондентами как нарушающий нормы поведения, «стирающий» границы между диадой и ее окружением.

По результатам интервью мы выделили несколько особо травмирующих факторов в ситуации измены. Это снижение самооценки, ситуация соперничества, угроза разрыва значимых отношений и потери близкого человека, разрушение диады и появление триады, необходимость перестройки собственной жизни. В

схожей ситуации (измена партнера) каждый испытуемый выделял отдельные стрессогенные факторы и акцентировал внимание на них, придавая им большую субъективную важность и значимость. Это может говорить о различиях в субъективном оценивании неверности и измены респондентами, о различных способах отражения реальности в их сознании и переживаниях.

Также партнеры по-разному, субъективно, могут оценивать причины, которые привели к сложившейся объективной ситуации. Нами рассматривались причины неверности с противоположных точек зрения: испытуемых, изменивших своему романтическому партнеру и испытуемых, простивших неверность партнера.

Таблица 2
Причины измен в понимании партнеров (n=14 человек)

Причина неверности	Изменивший партнер	Простивший партнер
Черты характера изменившего (потребность нравиться, стремление к новым впечатлениям, влюбчивость)	28%	71%
Черты характера простившего (конфликтность, ревность, нежелание перемен)	14%	14%
Причина в обоих партнерах (неумение внести новизну в отношения)	43%	0
Обстоятельства (алкогольное опьянение)	14%	14%

Из приведенной таблицы видно, что в ситуации измены партнера испытуемые склонны возлагать ответственность за произошедшее на партнера, объясняя неверность чертами его характера. В ситуации собственной измены большинство опрошенных предпочитают делить ответственность между обоими членами диады, объясняя измену частично своими установками, частично поведением партнера. Мы полагаем, что таким образом субъект старается снизить психоэмоциональную нагрузку, вызванную чувством вины.

Последствия измены для отношений неоднозначны. И.Н. Хмарук, изучавший обратившихся за психотерапевтической помощью людей в ситуации измены, выделяет две группы стратегий реагирования на ситуацию измены – «дезадаптивные» (ведут к распаду отношений) и «адаптивные» (ведут к улучшению отношений). Способы совладания с данной стрессовой ситуацией также подразделяются на две группы: конструктивные и деструктивные. Партнеры с «адаптивным» стилем реагирования демонстрируют широкие когнитивные возможности осмысления психотравмирующей ситуации, склонны выбирать наиболее приемлемый из имеющихся способ разрешения противоречия, способность прогнозировать эмоционально-поведенческие реакции партнера. Партнеры с «дезадаптивным» стилем реагирования впоследствии (после разрушения отношений) испытывают затруднения в установлении близких

отношений. При этом автор выделяет в качестве факторов, предопределяющих выбор способа реагирования, социально-психологические и личностные характеристики партнера (Хмарук, 2000).

Одним из последствий измены партнера может стать желание субъекта отомстить сопернику или изменившему партнеру. Месть — это особая форма враждебности, для которой характерна задержка в проявлении непосредственной агрессии. Цель мести — отплатить за причиненные страдания. Вместе с тем, месть может оказаться защитой от чувств, которые вызывают тревогу и приносят столько страданий, что индивид «предпочитает» их вытеснить (Гозман, 1987).

В нашем исследовании описан яркий случай мести: молодой человек 20 лет, который состоял в романтических отношениях с девушкой около года, после обнаружения факта измены избил и бывшую партнершу, и соперника, долгое время устраивал слежку за ними, подстраивал различные неприятности и всячески способствовал их расставанию.

Однако не всегда измена выступает как повод к разрушению отношений, она может также являться значимым кризисом, приводящим к переоценке отношений. Полагаем, это зависит от установок партнеров и их способов реагирования на сложившуюся объективную ситуацию. В проведенном нами исследовании (Смирнова, 2011) из 34 пар 79% прекратили отношения после измены одного из партнеров, но 21 % пар сумели их сохранить.

В 28% из рассмотренных случаев изменил партнер, и в 72% — партнерша. Таким образом, в большинстве случаев из нашей выборки измену прощали мужчины. В 85% случаях под изменой подразумевался сексуальный контакт с другим человеком, в 15% как измена рассматривался поцелуй (данный случай переживался партнерами очень тяжело, что подтверждает субъективность понимания неверности в отношениях). Во всех случаях измена произошла во время романтических отношений. После того, как данный факт раскрылся, и партнеры решили продолжить отношения, через определенное время они заключили брак (в 85% случаев - официальный). Возможно, это связано с ценностями и жизненными установками людей: для них создание семьи и любовь оказались более значимы, чем увлечение партнера вне актуальных отношений. Иное объяснение в том, что измена рассматривалась ими как ошибка партнера, искреннее раскаяние которого уберет их от повторения подобного поступка.

Межличностные отношения в данных парах после произошедшего улучшились (по субъективному ощущению 85% данной выборки). Характерно, что испытуемые, изменившие партнеру, до произошедшего испытывали к нему чувства нежности, привязанности, симпатии, привычки и характеризовали отношения как «теплые, довольно хорошие» (57%), «устраивающие практически во всем» (43%). После же собственной измены они отмечают улучшение отношений (характеризовали их такими словами, как «отличные, замечательные, самые лучшие»), появление чувств любви (71%) и признательности (29%) к партнеру. Одна пара отметила существенное улучшение сексуальной жизни после открытия измены партнерши. После собственной измены испытуемые поменяли также свое отношение к верности, признав ее важность и необходимость в отношениях, подтвердив, таким образом, значение измены как кризиса в

отношениях, приводящего к переоценке их характеристик. Следовательно, измена всегда воспринимается как стресс, но не всегда ее влияние на отношения отрицательно. Зависит это, полагаем, от установок партнеров, их желания и возможности простить произошедшее и искреннего раскаяния изменившего в совершенном. Тем не менее, при любом дальнейшем исходе отношений: как их разрыве, так и сохранении, все испытуемые признавали, что определенное время испытывали сильные эмоции и глубокие переживания (гнев, ревность, злость, отчаяние, обиду, боль, унижение и т. д.).

Нами проводился также анализ длительности переживаний, которые испытывали респонденты после измены партнера.

Диаграмма 1
Длительность переживания измены (n=41 человек)



Длительность переживания измены различна, но примерно половина испытуемых справляются с данной трудной жизненной ситуацией в первые полгода после случившегося. Более долговременные переживания, о которых заявила другая часть выборки, могут свидетельствовать о большей зависимости их от самооценки человека, от его личностных особенностей и имеющихся у него ресурсов, которые помогли бы ему в преодолении трудностей. Следовательно, мы можем говорить об успешном проживании человеком трудной жизненной ситуации (эффективном совладании) или о долгосрочном «застревании» испытуемого на проблеме. В первом случае наиболее вероятно извлечение партнерами определенного жизненного опыта, тогда как вторая ситуация, скорее всего, приведет к депрессии, ухудшению физиологического состояния, снижению психологического комфорта, возможна даже психологическая травма и ПТСР (в нашем исследовании зарегистрировано 2 таких случая). Последствия длительного переживания измены негативно могут сказаться и на построении новых романтических отношений испытуемых.

После произошедшей измены отношения партнеров могут претерпевать различные трансформации: стать дружескими или враждебными вместо романтических. Полагаем, это также будет зависеть от репрезентации социальной реальности, оценке перспектив отношений в сознании субъекта. Отношения, сложившиеся у наших респондентов после произошедшей измены, представлены в таблице.

Таблица 3

Общение с изменившим партнером после открытия факта неверности (n=27 человек)

Наличие общения	Мужчины	Женщины
Общаются	12%	38%
Дружеские отношения	38%	24%
Не общаются	50%	38%

Из таблицы видно, что больше половины опрошенных (69%) поддерживают отношения и продолжают общаться с изменившим им партнером. 44% из них даже характеризуют свои новые отношения с ним как дружеские. Такие результаты могут объясняться большой значимостью бывшего партнера в жизни испытуемых и их отвержением полного разрыва отношений даже после столь тяжелой ситуации, как измена. Получившиеся результаты, возможно, соотносятся с данными о длительности переживаний (58% испытуемых переживает данный стресс более полугода) и связаны с ней: наличие бывшего партнера в качестве друга не дает испытуемым полностью пережить ситуацию и продлевает работу механизмов психологической защиты. 31% опрошенных не общаются с изменившим им партнером, что может объясняться тяжестью ситуации и ее стрессогенностью.

По результатам нашего исследования мы можем выделить следующие способы когнитивной оценки неверности:

- стремление анализировать факт измены,
- поиск ее причины и виновника,
- построение прогноза ситуации, планирование дальнейших действий,
- оценка себя, соперника и поиск значимых привлекательных качеств,
- взвешивание перспектив отношений и т.п.

Если субъект, оценивая себя, свой характер и поведение в отношениях, приходит к выводу о недостаточности собственных ресурсов для преодоления ситуации, повышается вероятность привлечения такого внешнего ресурса, как профессиональная психологическая помощь.

Нами проводился анализ конкретных случаев: в нашем исследовании участвовали две женщины 42 и 45 лет (срок отношений 20 и 25 лет), менее полугода назад пережившие измену мужа. Обе они очень тяжело переносили случившееся, и поэтому были помещены на лечение в дневной стационар медицинского учреждения. Женщины проходили там курс лечения, который к моменту нашей с ними беседы уже завершался. Обе женщины с готовностью согласились на участие в исследовании, были контактны и открыты. Они отмечали сильное ухудшение самочувствия в первые несколько недель после открытия факта неверности мужа, отсутствие перспективы жизни, апатию ко всему (работе, внешности). Как сильный фактор, помогавший им бороться со стрессом, выступали дети (обе женщины отметили их поддержку и главную роль в проживании того периода жизни). Хотя обе опрошенные характеризовали отношения с мужьями как спокойные, утомительные, слегка надоевшие, обе они настолько тяжело переносили факт открывшейся измены, что нуждались в

психотерапевтическом вмешательстве и медикаментозном лечении. Данный факт может подтверждать понимание измены как трудной ситуации в романтических и супружеских отношениях. Возможно, такое сложное проживание опрошенными данной ситуацией было связано с их установками (отношения должны быть только моногамными, соблюдение верности партнеру обязательно, недопустимо даже тесное общение с кем-либо кроме мужа) и пониманием измены (сексуальный контакт партнера с другой). Полагаем, причиной такого сильного эмоционального потрясения мог быть срок их отношений и полная неожиданность такого поступка от человека, который казался хорошо изученным за годы совместной жизни. В настоящий момент обе испытуемые заново переоценили отношения с мужьями и стремятся к примирению и сохранению семьи.

Интересен тот факт, что измена может быть как реальным событием, так и воображаемым, что, однако, не сказывается на тяжести ее переживания. Анализ частных случаев, проведенный нами в ходе исследования, показал наличие долговременных и сильных эмоциональных переживаний по поводу *возможной* измены партнера (ревность, наличие подозрений, страх потери отношений, злость и раздражение, любовь, привязанность и беспокойство). При этом сами опрошенные признавали, что партнер «не заслуживает такого отношения», так как не подает поводов усомниться в себе. Респонденты признавали беспочвенность собственных подозрений, но переживали данную ситуацию как актуальную и реальную в их жизни.

Нами проводилось сравнение полученных данных по опроснику способов совладания (Лазаруса и Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой и др.) в группах испытуемых, переживших измену партнера, и не имевших данного травматичного опыта. Получившиеся данные показали отсутствие значимых различий в предпочтении тех или иных копинг-стратегий. Отметим полученную тенденцию к положительной переоценке сложной ситуации у респондентов, переживших измену партнера: они чаще обращались к религии, стремились самосовершенствоваться и расти как личность. Таким образом, мы можем говорить о том, что наши респонденты демонстрировали тенденцию к переоценке существующей объективной реальности в положительную сторону, рассматривая измену партнера как стимул к личностному росту. Данное предположение требует дальнейшей эмпирической проверки.

Подводя итог, можно сказать о том, что даже такая трудная жизненная ситуация, как измена, может оцениваться субъектом в зависимости от установок личности, от значимости ситуации, потенциала совладания с ней как психотравмирующая или же как активизирующая субъекта, стимулирующая его личностный рост и ведущая к улучшению характеристик актуальных романтических отношений.

Литература

1. Андреева Т.В. Семейная психология. СПб.: Речь, 2007.
2. Аронсон Э. Общественное животное. Введение в социальную психологию. - М.: Аспект Пресс, 1999.
3. Боулби Дж. Создание и разрушение эмоциональных связей. М.: Академический проект, 2004.

4. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Издательство Московского университета, 1987.
5. Екимчик О.А. Совладание со стрессом в ситуациях ревности и измены / Стресс, выгорание, совладание в современном контексте/ под. ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: изд-во "Институт психологии РАН", 2011.
6. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: «Питер», 1999.
7. Кроник А.А., Кроник Е.А. Психология человеческих отношений. Дубна: Когито-Центр, 1998.
8. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. Кострома: «Авантитул», 2004.
9. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1997.
10. Мясичев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. М.: Ин-т практич. Психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1995.
11. Смирнова Н.С. Исследование психологической защит и совладающего поведения в ситуации измены романтического партнера. Молодые ученые – нашей новой школе. Материалы 10 юбилейной научно-практической межвузовской конференции молодых ученых и студентов учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. М.: МГППУ, 2011. С. 263-265.
12. Фрейд З. Психология бессознательного: Сборник произведений. М.: Просвещение, 1991.
13. Хмарук И.Н. Социально - психологические корреляты выбора способа реагирования в ситуации измены супруга. Автореферат дисс... канд. психол.н. М., 2000.
14. Sternberg R. When love stories become love traumas. Yale University, 1997.
15. James M. Graham [Электронный ресурс]/ автор J. Graham — Электрон. дан. — Режим доступа: <http://myweb.facstaff.wvu.edu/graham7/> свободный - Загл. с экрана.

РАЗВИТИЕ БИОЛОГИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Сорочинский П.В.
Смоленский государственный университет

Работа выполняется в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2012-2014)

Обстановка в современном мире требует от школы воспитания личности, сильной и всесторонне развитой, способной работать с различными видами информации, быть социально мобильной и умеющей гибко приспосабливаться к интенсивно меняющимся разноплановым условиям действительности. Решить эту задачу традиционными методами во многих случаях оказывается неэффективно, поэтому все большее внимание педагогов, методистов и психологов привлекают инновации в образовании, «инновационное мышление» учителей в целом, современные образовательные технологии, компьютеризация обучения и т.п. Все перечисленные нововведения в образовании позволяют обеспечить индивидуальный подход к ребенку, развитие тех его познавательных и личностных сторон, которые не могут быть развиты при традиционном подходе, существенно повысить его мотивацию к обучению, расширить и качественно изменить его внутренний мир и мировоззрение.

В этой связи мы предлагаем обратить внимание на методы виртуальной реальности (VR), нашедшие свое применение в образовании и других областях человеческой деятельности. Судя по данным интернет-сайтов [7; 8] и некоторым источникам из научной литературы [4], под VR понимается созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, обоняние, осязание и другие. VR может имитировать как воздействие на органы чувств, так и реакции на воздействие. Для погружения пользователя в VR обеспечивается максимальная степень реализма обстановки (трехмерные, динамические, красочные объекты), возможность перемещаться и действовать в среде VR, сетевая обработка данных в режиме реального времени (изменения положения головы человека при использовании шлема VR могут менять ракурс рассматриваемого предмета). VR может обеспечиваться персональными компьютерами (ПК), шлемами, очками, перчатками, комнатами VR и прочими средствами.

По нашему мнению, внедрение техник VR в практику преподавания школьных предметов сможет существенно повысить уровень образованности учеников, а также их мотивацию к обучению. Использование различных средств информационно-коммуникационных технологий, компьютерных обучающих комплексов и т.п. уже показало значительное повышение уровня обученности школьников различным предметам, развития их мышления и познавательного интереса [6]. Дальнейшее развитие образовательной практики может быть конструктивно дополнено и средствами VR.

Для использования техник VR в школах необходимо оснащение ПК, по возможности очками и шлемами VR. Последние средства, как известно, являются дорогостоящими, поэтому их использование остается лишь в перспективе и в первую очередь для частных школ с хорошей финансовой поддержкой. Использование ПК, хотя лишь частично обеспечивающих входение в VR, сейчас оказывается возможным в большинстве российских школ.

Для обучения в VR требуются продукты новейших средств программирования (например, Unity), позволяющих создавать двухмерные и трехмерные приложения с возможностью интерактива на подобии компьютерных игр (то есть с возможностью перемещаться в виртуальной среде, читать всплывающие справки, отвечать на вопросы, включаться в игровые элементы и др.). Такие мультиплатформенные инструменты, как Unity, работают под операционными системами Windows и OS X. Программы, создаваемые на базе подобных средств, способны обеспечить полное либо частичное входение пользователя в VR в зависимости от выбранного воспроизводящего средства (ПК, очков, шлемов VR и др.).

В качестве примера таких программных продуктов мы можем предложить соавторскую виртуальную обучающую программу по биологической теме «Синтез белка», созданную на базе кафедры общей психологии Смоленского государственного университета (2012 г.) с использованием средств программирования Unity. Программа 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 (см. изображение 1). Продукт создан 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.

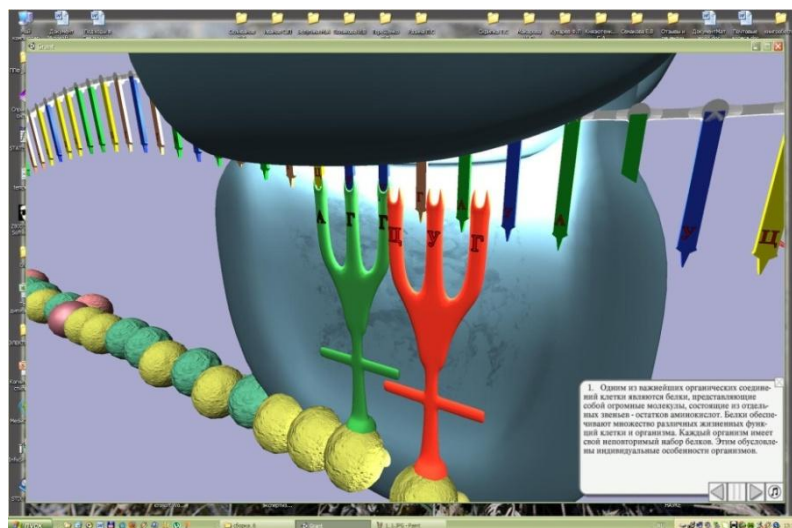


Рис.1. Синтез белка (кадр из виртуальной обучающей программы «Синтез белка»)

Программа составлена на основе важнейших дидактических принципов: сознательности и активности (пользователь может осознанно и активно изучать соответствующий материал по программе, использовать возможность навигации по виртуальному пространству); наглядности (обеспечивается красочностью и трехмерностью объектов, а также анимацией); систематичности и последовательности (материал излагается визуальными образами и звуковым сопровождением в определенном порядке, последовательности, систематично и целостно); прочности (анимация раскрывает основные процессы синтеза белка, звуковое сопровождение содержит необходимые обобщения и заострения внимания); научности (содержание программы адекватно современным научным представлениям о синтезе белка, сокращенным до школьного уровня, включает соответствующую терминологическую базу); доступности (школьники и студенты могут успешно усвоить материал по визуальному и аудиальному компоненту программы в их сочетании).

Ведущая идея данной программы и ее применения в обучении – максимально адекватно представить соответствующий учебный материал и реальные природные процессы современными средствами VR и за счет этого – добиться полного понимания важнейших биологических закономерностей для последующего применения их в выполнении учебных заданий. Такой подход, по мнению разработчиков данного средства обучения, является наиболее подходящим и эффективным не только для изучения подобных биологических тем, но для повышения мотивации школьников и обеспечения их оптимальных

психических состояний на уроке по причине популярности средств ВР, их значительных изобразительных и интерактивных возможностей, а также по причине обеспечения запоминания школьниками образов объектов и процессов, что необходимо для полного понимания темы, мысленно-образного воспроизведения конкретных природных процессов, ответов на вопросы и выполнения заданий.

Возможность мысленно-образного воспроизведения природных процессов биосинтеза белков в клетке является, по нашему мнению, важным фактором развития абстрактно-логического (теоретического, понятийного) мышления школьника в области биологии, иными словами биологического мышления. Такое заключение опирается на ряд общепсихологических исследований интеллекта и мышления, а также на наши экспериментальные исследования. Среди первых следует отметить исследования П.Я. Гальперина, У. Рейтмана, Л.М. Веккера и Е.Ю. Артемьевой.

Широко известная теория планомерно-поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина базируется на представлении о происхождении (формировании) высших форм интеллектуальной деятельности (абстрактного, понятийного мышления) в результате интеграции предметно-практических действий, образно-пространственных и словесно-речевых компонентов психического человека [3]. Таким образом, образный компонент восприятия, памяти и мышления постепенно переходит в свернутый процесс теоретического, абстрактного мышления, являясь одной из его основ.

На значительную роль и соучастие визуальных образов в мыслительном процессе указывают также исследования У. Рейтмана, отмечавшего, что "...человеческое мышление в значительной части использует закодированные в виде визуальных впечатлений элементы опыта, а также процессы для оперирования с ними" [5, с. 208], и Л.М. Веккера, выявившего, 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" [2, с. 134].

Е.Ю. Артемьева в процессе своих экспериментальных исследований обнаружила факты, свидетельствующие о существовании механизмов, переводящих опыт взаимодействия человека с миром в особые структуры, названные ею «семантико-перцептивными универсалиями», при помощи которых становится возможным развернуть субъективную «...классификацию мира, конечную для каждой определенной задачи» [1, с. 44]. Поэтому совокупность образов, полученных человеком в онтогенезе, является основой для его мышления в процессе решения разнообразных задач.

Экспериментальные исследования, проведенные с помощью нашей программы, показали повышение уровня мышления испытуемых (в основном, школьников 9-11 классов, 45 человек) при ответах на тестовые вопросы по теме «Синтез белка», требующих проявления мыслительной активности (Например, сколько триплетов кодирует 18 аминокислот в белке в процессе его биосинтеза?)

или какой антикодон соответствует кодону ЦГА? и т.п.) в 1,3 для слабых и в 2 и более раза для сильных учащихся. Повышение уровня мышления определялось в результате сравнения результатов тестирования до и после работы с программой с использованием вопросов, аналогичных по сложности.

Также нами проводился микросемантический анализ мышления испытуемых (А.В. Брушлинский) при выполнении усложненных заданий по теме «Синтез белка» до и после работы с программой. До работы с программой процесс анализа через синтез испытуемых носил ненаправленный характер, после программы он приобрел черты направленности в разной степени: у некоторых наблюдался смешанный (57%), у других – направленный (43%) анализ через синтез. Характер мышления после работы с программой приобретал больше черт теоретического, обобщенного, с верным использованием научной терминологии и объективных знаний по сравнению с исходным эмпирическим, проходящим часто с субъективными представлениями и догадками, не соответствующими научным. После работы с программой перспективные в плане решения соотношения условий и требований задачи находились испытуемыми более успешно, при этом у них часто воспроизводились в памяти (сознании) образы изученной ВР, соответствующие условию и требованию задачи. Данные образы служили опорой, средством для нахождения решения, давали необходимые сведения для нахождения верного соотношения условий и требований задачи.

Из проведенных теоретических и экспериментальных исследований мы можем заключить, что биологическое мышление старших школьников успешно и продуктивно развивается при помощи средств виртуальной реальности, внедрение которых в образование может существенно повысить его качество.

Литература

1. Артемьева Е.Ю.. Психология субъективной семантики. М.: Изд-во Моск. ун-та. 1980 г.
2. Веккер Л.М. Психические процессы. Мышление и интеллект. Т.2. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1976 г.
3. Гальперин П.Я. Основные результаты исследований по проблеме “Формирование умственных действий и понятий”. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965 г.
4. Карелов С. Виртуальная реальность станет доступна каждому //Компьютер-Пресс, 2000, №8.
5. Рейтман У. Познание и мышление. М.:Мир, 1968
6. Филиппов Е.А. Методика использования средств мультимедиа в обучении общей биологии. Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2001.
7. traditio-ru.org
8. ru.wikipedia.org

ПОНИМАНИЕ КАК МНОГООБРАЗИЕ СПОСОБОВ ИНТЕРПРЕТАЦИИ НЕНОРМАТИВНЫХ, КРИТИЧЕСКИХ СОБЫТИЙ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО БЫТИЯ

Турок Е.М.

Смоленский государственный университет

Психология понимания на сегодняшний день представляет собой актуальное, перспективное, динамично развивающееся направление психологической науки. Круг проблем, анализируемых данным направлением, выходит за рамки исключительно психологических. Вопросами понимания занимаются физики, математики, историки, литературоведы, ученые многих других специальностей.

Актуальность разработки проблемы понимания диктуется ее собственно социально-исторической значимостью: понимание играет важную роль как фактор социальной памяти, как механизм, посредством которого осуществляется трансляция социального опыта и обеспечивается непрерывность культурной традиции. Последнее обстоятельство приобретает особую значимость в ситуациях преобразования общества, а так же в вопросах решения глобальных проблем современности. Понимание – один из важнейших путей познания человеком окружающего мира, при этом характер процесса понимания определяется не только спецификой объекта понимания, но и индивидуальными особенностями понимающего субъекта.

Потребность быть понятым является одной из главных потребностей человека в современном обществе, а проблема понимания является одной из центральных, имеющей большое значение практически во всех сферах общественной жизни. При непонимании человек испытывает отрицательные эмоции – неуверенность, страх, отчаяние. Положительные эмоции связаны с радостью и весельем, человек испытывает их, когда обладает полнотой знания, достаточной для осмысления и понимания ситуации. «Необходимое условие понимания — активность понимающих, взаимопонимание. Это уже не чисто гносеологическая, а общечеловеческая ценность, осознаваемая и рационально, и чувственно как радость, счастье». (Понимание как философско-методологическая проблема..., 1986).

«При рассмотрении человека как субъекта труда, познания и общения проблема понимания оказывается одной из центральных. Такое положение в субъектном подходе складывается вследствие того, что понимание – это узел, связывающий познание и общение воедино» (там же). Особенность современных подходов к анализу понимания состоит в том, что оно рассматривается как универсальная характеристика, присущая любой форме человеческой деятельности. «Понимание - универсальный способ духовного бытия человека в мире и мира в человеке, не исчерпывающегося чисто гносеологическим отношением человека к миру, которое, конечно, также предполагает и включает в себя понимание. Человек попросту не может жить в непонятном для него мире — ни практически, ни теоретически. Понимание же мира необходимо связано с наличием у человека образа мира, в котором он живет,— тем самым становится возможным говорить о бытии мира в человеке в качестве осмысления этого мира в сознании» (там же, с. 73).

Однако понятие смысла характеризуется по-разному и в связи с этим содержание термина «понимание» также становится различным. Понимание - это и осмысление, и установление связей, и анализ с позиций личного опыта.

В своей статье «Три традиции психологических исследований – три типа понимания» Знаков (Знаков, 2009) рассмотрел основные контексты, в которых реализуются современные психологические исследования, проводимые последователями когнитивной, герменевтической и экзистенциальной научных традиций, и выделил три типа понимания проблем, методов и результатов, соответствующих названным традициям, - *понимание-знание, понимание-интерпретация и понимание-постижение*. Выделение трех типов понимания связано также с существованием трех видов ситуаций, для каждой из которых актуален свой способ понимания. Так в рамках *когнитивной традиции* ключевым является понимание-знание. Когнитивные психологи в своих исследованиях апеллируют преимущественно к фактам и событиям объективного мира и претендуют на истинность получаемого знания. Чем знание более полное, тем лучше понимание. Важна отражательно-познавательная сторона. Знание, которое можно соотнести с миром, проверить. Принимается истинность знаний, полученных в эксперименте. Понимание, как работающая модель, создание мысленных моделей. Понять – значит собрать работающую модель, подчеркивается необходимость знаний. Для представителей *герменевтического* подхода, которые ориентируются прежде всего на ценности и нормы той или иной социальной группы, важными с научной точки зрения являются правильные с точки зрения представителей данной группы, суждения. Герменевтическая традиция реализуется с помощью истолкования и интерпретации. Интерпретация представляет собой один из возможных способов понимания. А поскольку объективность знания включает субъективный компонент, существует много способов понимания и как следствие – вариантов интерпретации. Правильность или неправильность рассматривается как согласованное мнение людей о должном. Во главу угла – с чем соотносится понимаемое: фрагменты личностного знания и ценности. Понимание принципиально **поливариативно**. В русле *экзистенциальной традиции*, понимание – это постижение, понимание сути, скрытого смысла, ориентированного не столько на достоверные знания, сколько на субъективные убеждения и чувства. В данном случае исследования направлены на выявление правдивых суждений субъекта о себе и мире. Постигать можно только сложное. Широкое познание, включает в себя интуитивные компоненты, бессознательное, исследование самопонимания. Поиск и анализ вариантов порождения опыта, который имеет смысл для человека. Внутренние условия понимания основаны на субъективном опыте. Экзистенциальный опыт – ценностно-смысловая регуляция, общее знание о человеческой природе. Понятия неявного, скрытого знания – то, что человек знает, но не может сформулировать. Экзистенциальный опыт включает этический компонент. Исследования в рамках данной традиции проводятся в психологии одиночества, мудрости, морального должествования, понимания переломных, критических точек: моральной допустимости аборта, угрозы террористического акта, эвтанази.

Результатом понимания может быть как правильное (адекватное) понимание, так и непонимание (заблуждение), которые различаются лишь с объективно-логической, но не с субъективно-психологической точки зрения. Как понимание, так и заблуждение могут служить основой определенного образа мыслей и

действий. Поэтому убеждения могут основываться как на понимании, так и на непонимании (заблуждении).

Проблема понимания субъектом различных событий и ситуаций является одним из важнейших аспектов изучения в социальной психологии. То, что факторы событий влияют на развитие и проявления психического, признано практически всеми подходами к объяснению человеческого поведения, расхождения связаны лишь с тем, в какой степени ситуационные факторы способны детерминировать поведение человека. «Ситуацию можно понимать как целостный фрагмент человеческого бытия, конфигурация которого определяется включенностью в него принципиально социального и по своей сути небеспристрастного субъекта в его активно-преобразующей ипостаси» (Кимберг с соавт., 2010).

«Значение восприятия ситуаций индивидом определяется прежде всего тем, что человек — существо активное, творящее свой мир и свое окружение. Как считают интеракционисты, «человек стремится к одним ситуациям и избегает других. На него влияют ситуации, в которых он оказывается, но он также влияет на то, что происходит, и постоянно вносит изменения в ситуационные и средовые условия как для себя, так и для других. В этом процессе решающее значение имеет то, каким образом он производит отбор ситуаций, стимулов и событий и воспринимает, конструирует, оценивает их в своих когнитивных процессах» (Гришина, 1997, с. 121-132).

«Субъект в ситуации выступает активно осмысляющим мир и активно действующим в нем, реализующим собственное представление о должном. Субъект действует, изменяет ситуацию, интерпретирует (понимает ее), иногда проверяет правильность видения, получает (или не получает) желаемый результат, после этого еще раз объясняет себе ситуацию, корректирует либо усиливает систему классификации ситуации. ... И в то же время субъект, преобразующий окружающий мир, сам формируется и преобразовывается в этом процессе» (Кимберг с соавт., 2010).

Ситуация представляет собой «фрагмент потока событий жизни, процесса социального и исторического. Она выступает культурно-исторически сложившимся инструментом понимания и самоорганизации человеком своей жизни. Отсюда диалектическое противоречие между типизациями ситуации, предполагающими повторяемость, и уникальностью и неповторимостью как исторического процесса, так и каждой ситуации в ее конкретности» (там же).

Интерпретация и оценка индивидом ситуации определяются целостной системой его представлений об окружающем мире. У. Томас показал, что «если человек понимает ситуацию как реальную, то она становится реальной по своим последствиям, независимо от того насколько она действительно реальна» (цит. по: Духновский, 2003). Следствием этого становится поведение субъекта, который определяет не только ситуацию, но и себя в ней. Тем самым личность принимает активное участие в создании того социального мира, в котором живет, выступая как активный творец своего бытия в мире. Согласно подходу, ориентирующемуся на конструктор ситуации «личность фактически сама создает,

конструирует тот социальный мир, в котором живет» (Кимберг с соавт., 2010, с. **Ошибка! Закладка не определена.**).

«Как отмечает В.Ф. Петренко, нельзя сводить процесс интерпретации субъектом ситуации только к актуализации усвоенных ранее способов и схем, уже «ставшего бытия» (Петренко, 2004). Любая культурная схема встраивается в сознание погруженного в культуру субъекта и существует, базируясь на множестве других параллельно существующих схем, включая его неповторимый индивидуальный опыт. Отсюда уникальность бытия каждого субъекта, его «личностного знания» (М. Полани), его интерпретаций ситуаций» (цит. по: Кимберг с соавт., 2010).

В научной литературе в настоящее время получил развитие событийный подход к характеристике динамики жизненного пути. В рамках этого подхода события являются единицей измерения структуры жизненного пути. Событийный подход нашел широкое применение в последнее время в различных сферах практической деятельности: управления, тренинговых технологий, обучения и т.д. (Вачков в соавт., 2004; Жуков, 2004).

В последнее время все большее распространение получает теория различения событий жизни как заданных, предопределенных и как маркеров, прерывающих ход жизни, преобразующих весь предыдущий и последующий опыт жизни человека. Жизнь человека представляет собой последовательность различных событий, которые имеют различную валентность и характер воздействия на человека в процессе жизни. Все многообразие событий, происходящих в жизни человека, можно классифицировать по различным основаниям. События различаются по характеру эмоционального отклика на них человека. Можно выделить события: положительные, которые вызывают эмоции радости и счастья, и отрицательные, которые связаны с неприятностями и неудачами. В большинстве случаев человек стремится к событиям, создающим положительный резонанс в жизни, и к избеганию отрицательных событий, которые могут принести вред.

Однако существуют как отдельные индивиды, так и целые возрастные группы, для которых определяющим является событие, которое способно вызвать сильные эмоциональные переживания. Они обычно стремятся к «сильным» переживаниям, если им не хватает событийности.

События могут также различаться в зависимости от той предметной области, в которой они происходят или локализованы. Так, выделяются события-впечатления, фиксируемые в сознании человека и приобретающие форму образов, картин. К этому типу событий также относят пророческие сны, предсказывающие будущее. События-мысли происходят в сфере мышления как результат мыслительной деятельности. Жизненные события на основе механизмов осознания могут быть выстроены в определенные причинно-следственные связи и начинают восприниматься как линия жизни. Поэтому возможны биографические открытия, когда человек на основе размышлений о своей жизни начинает видеть какой-то период своей жизни в «новом свете», устанавливая связи между событиями, приобретает новое понимание себя и мира. Также следует выделить события-поступки, которые изменяют ситуацию, в которой находится человек, и

могут выводить его на новые уровни развития. Через поступок человек выражает свою позицию, свое отношение к другим людям, к миру (Духновский, 2003).

Таким образом, освоение событийного анализа позволяет определить уровень событийности как характеристики человеческой жизни, выявить определенные факторы, влияющие на жизненный путь человека.

Событийный подход получил развитие в теории и практике в связи с изучением ситуативных детерминант поведения. Ситуационный подход основывается на положениях философии экзистенциализма о существовании человека в ситуации выбора, которая постоянно меняется, и поэтому человек вынужден постоянно принимать решения (Сартр, 2000).

Также можно дифференцировать события по степени воздействия на сознание человека. Эти события мы обозначаем как биографические, которые становятся поворотным пунктом в биографии индивида, определяя ее траекторию. События, вызывающие существенные изменения в жизни человека, называются критическими. Выделяются нормативные и ненормативные критические, жизненные события. К нормативным относятся события, происходящие обычно в определенном возрасте и имеющие определенное содержание.

Среди множества событий жизни человека особо выделяются те, которые можно обозначить как критические жизненные ситуации. Под ними в психологии обычно понимают значимые проблемные или трудные ситуации, требующие разрешения или преодоления; при этом имеются в виду не привычные ситуации, какие бы проблемы или трудности они ни содержали (поскольку они являются повторяющимися, мы и используем для них привычные способы преодоления), а те, которые требуют поиска нового решения, выхода или непривычных ресурсов их проживания.

К ненормативным относятся события, которые являются нетипичными для большинства людей. Они ведут к основательной потере контроля, к дезорганизации, подавленности, заниженной оценке своих возможностей. Они непредсказуемы, и к ним невозможно подготовиться (Карандашев, 1997, с. 229).

В отечественной психологии критические ситуации и связанные с ними личностные изменения рассматривались в структуре жизненного пути личности К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Анцыферовой, В.Ф. Василюком, Т.Е. Карцевой, С.Л. Рубинштейном. В настоящее время среди отечественных авторов проблему кризисных ситуаций наиболее детально разрабатывает Ф.Е. Василюк, рассматривая кризис в структуре критической ситуации (Баканова, 2000).

В зарубежной и отечественной психологии существует много подходов для определения критической ситуации. Общим для них является то, что в критической ситуации субъект сталкивается с невозможностью реализации «необходимостей» своей жизни (потребностей, мотивов, стремлений, ценностей и т.д.).

Критическая ситуация как психологический феномен (психологическая реальность), так же, как и любая «объективная ситуация», в своей основе имеет

субъективный и объективный компоненты. Она представляется как сложная субъективно-объективная реальность.

Переживание критических ситуаций влияет на весь личностный строй человека; способно изменить его внутренний мир вплоть до ядерных, глубинных образований. Переживание влияет на психологическое время личности, результатом чего может стать нарушение временной интеграции – временной транспективы (Ковалев, 1979), сужение или расширение временной перспективы. На поведенческом уровне это может проявляться в виде различных отклонений в поведении. Переживание выступает связующим звеном, опосредствующим взаимоотношения субъекта с объектом, человека с миром, его бытие в мире (цит. по: Духновский, 2003).

В настоящее время растет осознание того, что духовное измерение человеческого опыта является полноправной сферой исследования и изучения в рамках психологической науки. Современная психология предполагает формирование представления о психическом и духовном развитии личности в контексте транскультурального и многоуровневого подхода к решению тех проблем, которые встают перед человечеством в XXI веке. В этой связи особое место в системе психологического знания занимает экзистенциально-гуманистическая парадигма, которая рассматривает развитие и становление личности как творческий поиск человеком своего предназначения, согласия с самим собой, актуализации своих возможностей. Жизненный путь личности связан с прохождением различных критических ситуаций, которые, по словам Э. Йоманс "можно обозначить как этапы разрушения, когда происходит ломка, отмирание или "позитивная дезинтеграция" некоторых наших естественных способов видения мира, познания себя и отношения к окружающему" (Баканова, 2000).

На протяжении всего жизненного пути человек сталкивается с критическими ситуациями, возникающими при решении экзистенциальных проблем. Экзистенциальный выбор приобретает особую значимость, когда субъект вынужден действовать и понимать ситуации, имеющие фундаментальное значение для каждого человека, например, размышлять о жизни и смерти. Понимание неизбежности собственной смерти — одна из главных экзистенциальных проблем человеческого бытия. В теории управления страхом смерти (Harmon-Jones E. et al., 1997. P. 24–36.) утверждается, что подчинение культурным стандартам и ценностям предохраняет субъекта от чувства тревоги, возникающего вследствие понимания собственной уязвимости и смертности.

В.В. Знаков в своем исследовании, посвященном проблеме эвтаназии, «Понимание экзистенциального выбора: жизнь в страданиях или эвтаназия» (Знаков, 2005), показал, что люди, верящие в Бога, в меньшей степени согласны с эвтаназией, чем неверующие, испытываемые с высоким уровнем макиавеллизма личности и низкими показателями осмысленности жизни в большей степени принимают эвтаназию, чем субъекты с низким уровнем макиавеллизма и высокими оценками по методике смысложизненных ориентаций.

Таким образом, *событие* – феномен, представляющий собой взаимодействие между индивидом и окружающей его природной, предметной и социальной

действительностью. Понимание и переживание события представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта. Оно определяет качественный характер субъективного опыта человека. Можно говорить о том, что **понимание и переживание** субъекта выступает системообразующим фактором, приводящим к объединению условий и обстоятельств внешнего мира в целостную системно организованную ситуацию. В актуальную жизненную ситуацию человек привносит как бы частицу всей своей индивидуальной истории.

Проведенное нами эмпирическое исследование, направленное на изучение различий понимания и переживания террористической угрозы военными и гражданскими людьми, основывалось на ряд работ, посвященных психологии субъекта и психологии человеческого бытия. В исследовании приняли участие 310 испытуемых (154 женщины и 156 мужчин) жители г. Смоленска и Смоленской области. Испытуемые - студенты, учителя, врачи, работники сферы обслуживания, инженеры в возрасте от 17 до 46 лет. Особую группу составили сотрудники УФСИНа по Смоленской области (181 человек от общего числа выборки, из них 49 женщин и 142 мужчины, средний возраст $M=27.05$, $SD=6.34$). В данную группу вошли сотрудники отдела охраны, конвоирования, хозяйственного обслуживания, сотрудники отдела специального назначения УФСИН по Смоленской области «Феникс», выезжающие в горячие точки для охраны блокпостов из них 12 человек (мужчины в возрасте от 19 до 42 лет) непосредственно общаются с осужденными по статье «терроризм».

Нами был изучен и раскрыт характер взаимосвязи понимания и переживания ТУ с индивидуально-личностными характеристиками человека. Данные исследования показали существенные различия в понимании и переживании теругрозы у испытуемых, отличающихся по уровню тревожности, макиавеллизма, способности контролировать ситуацию. Регрессионный анализ позволил установить, что вышеуказанные характеристики выступают предикторами понимания и переживания трагических событий. Также установлено, что военные и гражданские испытуемые по-разному понимают и переживают ТУ.

В ходе проведения детального контент-анализа данных были выделены три основные блока (структурный, интерпретационный, оценочно-динамический), описывающие семантическое поле понимания испытуемыми ТУ. В частности террористическая угроза понимается преимущественно как преступление, связанное с массовой гибелью людей. Данная угроза, по мнению респондентов, реализуется неуравновешенными религиозными фанатиками, которыми управляют «умные» люди, в её основе доминируют причины личного и политического характера, а последствия связаны с нарушениями в социальной сфере жизнедеятельности и экзистенциальными проблемами человечества в целом.

Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что понимание и переживание теругрозы представляет собой единицу человеческого опыта, связанную с прошлым, настоящим и будущим субъекта. Оно определяет качественный характер субъективного опыта человека. Можно сказать, что понимание и переживание субъекта выступает системообразующим фактором,

приводящим к объединению условий и обстоятельств внешнего мира в целостную системно организованную ситуацию. В актуальную жизненную ситуацию человек привносит как бы частицу всей своей индивидуальной истории.

Литература

1. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях. Автореф. канд. дис. СПб.: РПГУ им. А.И. Герцена, 2000.
2. Вачков И.В., Дерябо С.Д. Окна в мир тренинга. Методологические основы субъектного подхода в групповой работе. СПб., 2004.
3. Гришина Н.В. Психология социальных ситуаций. // Вопросы психологии. 1997. № 1. С. 121-132.
4. Духновский С.В. Психологическое сопровождение подростков в критических ситуациях: Учебное пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2003. – 124с.
5. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
6. Знаков В.В. Три традиции психологических исследований – три типа понимания // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 14-23.
7. Карандашев Ю.Н. Психология развития. Часть первая. Введение. Минск, 1997.С. 229
8. Кимберг А.Н. Методология субъектного подхода А.В. Брушлинского в феноменологическом поле идентичности // Личность и бытие: субъектный подход / Материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15-16 октября 2008 г. / Отв. ред.: А.Л. Журавлев, В.В. Знаков, З.И. Рябикина. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 608 с.
9. Петренко В.Ф. Конструктивистская парадигма в психологической науке // Постнеклассическая психология. Журнал конструктивистской психологии и нарративного подхода. 2004. № 1.
10. Понимание как философско-методологическая проблема (Материалы «Круглого стола»)//Вопросы философии. 1986. №7. С.65-81.
11. Сартр Ж.П. Бытие и ничто. М., 2000.
12. Harmon-Jones E. et al. Terror management theory and self-esteem: Evidence that increased self-esteem reduces mortality salience effects // J. Pers. and Soc. Psychol. 1997. V. 72. N 1. P. 24–36.

ОСОБЕННОСТИ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА РЕШЕНИЯ СТУДЕНТАМИ ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ РАЗЛИЧНОГО ТИПА

Фомин А.Е., Батаева Т.В.

Калужский государственный университет

Проблема исследования. Среди современных исследований метапознания в образовании значительное место занимает изучение метакогнитивного мониторинга решения академических задач. Процессы метакогнитивного мониторинга относятся к регулятивному аспекту метапознания и представляют собой отслеживание субъектом собственной познавательной активности и ее результатов в процессе решения различных типов задач. Исследования метакогнитивного мониторинга обычно представляют собой оценку различного типа суждений (т.н. метакогнитивных суждений), которые делает человек относительно успешности решения той или иной познавательной задачи. Одной

из разновидностей таких суждений являются суждения уверенности в решении (confidence judgment). Например, испытуемый высказывает уверенность в том, что он правильно вспомнил материал, или решил мыслительную задачу или выбрал правильный вариант ответа в тесте знаний и т.п. Эти суждения обычно сопоставляются с объективной успешностью решения задач. Данная процедура сравнения получила обозначение парадигмы калибровки (реализма) уверенности (Hacker, Vol, Keener, 2008).

Существует немало эмпирических подтверждений, что точность суждений уверенности как одного из аспектов метакогнитивного мониторинга связана с академической успешностью учащихся. Эта связь выявляется в том, что менее успешные в учении испытуемые демонстрируют переоценку собственных знаний и когнитивных ресурсов. Им присуща так называемая сверхуверенность. Наоборот, более успешные учащиеся гораздо точнее оценивают свои знания и познавательные возможности и даже показывают недостаточную уверенность в решении различных учебных задач, включая тесты знаний (см., например (Nietfeld, Cao, Osborne, 2005)).

Учитывая распространенность процедуры тестирования знаний во всех звеньях системы образования, исследователей интересует вопрос о том, какие факторы влияют на точность метакогнитивного мониторинга (в т.ч. и в аспекте суждений уверенности) при прохождении процедур тестирования. Существует две группы таких факторов. Во-первых, это субъективные факторы, которые характеризуют психологические особенности учащегося, решающего тест. Так, в исследовании Е.Ю. Савина и А.Е. Фомина продемонстрирована нелинейная связь между уверенностью в решении тестов и уровнем овладения предметно-специфическим знанием. На высоком уровне овладения знанием уверенность в решении теста действительно опирается на предметно-релевантное знание. Однако, при низком и среднем уровне знаний, уверенность подкрепляется другими факторами. Например, это общее представление испытуемого о себе, как о хорошо знающем сходные предметные области (Савин, Фомин, 2011). Перспективными являются исследования влияния эвристических процессов на построение метакогнитивных суждений уверенности (см., например, на материале решения лабораторных задач (Zakay, Tuvia, 1998), и в решении образовательных задач (Фомин, 2012))

Кроме того, существуют внешние факторы, оказывающие влияние на вынесение суждений уверенности при решении теста знаний. В частности, это тип тестового задания. В работе de Carvalho Filho было проведено сопоставление того, насколько уверены студенты в правильности выполнения одинаковых по содержанию, но различных по типу тестовых заданий. Выяснилось, что испытуемые демонстрируют гораздо более высокую уверенность в решении в том случае, если они выполняют тест с выбором правильного ответа из четырех и гораздо менее уверены, если им дается тест, где ответ они должны сформулировать самостоятельно. Зато точность метакогнитивного мониторинга (которая обычно определяется как степень расхождения между уверенностью в решении и успешностью решения теста) оказалась выше для тестов открытого типа (Carvalho Filho M.K. de, 2009). Отметим, что подобные исследования пока

существуют только за рубежом. Поэтому в нашем исследовании была поставлена сходная задача: оценить влияние типа тестовых заданий на метакогнитивный мониторинг их решения в условиях российской образовательной среды.

Процедура исследования. Испытуемые – студенты первого курса факультета иностранных языков КГУ им. К.Э. Циолковского (N=35). Средний возраст – 17,5 лет.

В качестве тестовых использовались задания субтеста «Осведомленность» из методики теста умственного развития взрослых – ТУРВ (Акимова, Горбачева, Козлова, Ференс, 2010). Субтест состоит из 20 вопросов с 4 вариантами ответов на общую осведомленность. Он был модифицирован следующим образом. Во-первых, к каждому из двадцати пунктов была добавлена процедура оценки уверенности в собственных знаниях. Студент-испытуемый давал ответ по каждому из вопросов субтеста, а затем оценивал по пятибалльной шкале степень своей уверенности в правильности ответа. Во-вторых, исходные задания теста были преобразованы в задания открытого типа, предполагающие, что испытуемый будет формулировать ответ на вопрос пункта теста самостоятельно. Кроме того, у испытуемых дополнительно измерялась самооффективность с помощью опросника Р. Шварцера и М. Ерусалема (Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996).

В целом предполагалось, что испытуемые-студенты будут менее уверены и более точны в выполнении тестовых заданий открытого типа. Кроме того, более высокой самооффективности будет соответствовать более высокая уверенность в решении тестовых заданий. Также, предполагалось, что может быть обнаружено взаимодействие факторов «тип теста» и «уровень самооффективности» в их влиянии на суждения уверенности. Предполагалось, что студенты с более высокой самооффективностью будут наиболее уверены при выполнении тестовых заданий открытого типа. Таким образом, в исследовании был реализован факторный план 2×2.

Работа испытуемых строилась следующим образом. Сначала была проведена рандомизация испытуемых по субгруппам, которые затем получали тестовые задания закрытого либо открытого типа. После выполнения теста знаний, студенты заполняли опросник самооффективности. Расщепление испытуемых на субгруппы с низким и высоким уровнем самооффективности проводилось на основе показателя медианы. Показатель точности метакогнитивного мониторинга оценивался как разность между средней уверенностью и успешностью выполнения теста. Чем ближе эта разность к 0, тем более точным считается мониторинг испытуемого.

Результаты и обсуждение. Для обработки данных использовался двухфакторный ANOVA (тест Левена незначим), и были получены следующие результаты (график средних см. на рис 1).

1) Обнаружен главный эффект фактора «тип теста» на уверенность в решении: $F = 13,46$; $df=1$; $p < 0,01$. Испытуемые, выполнявшие тест открытого типа продемонстрировали меньшую уверенность в решении, чем выполнявшие тот же по содержанию тест с выбором варианта ответа.

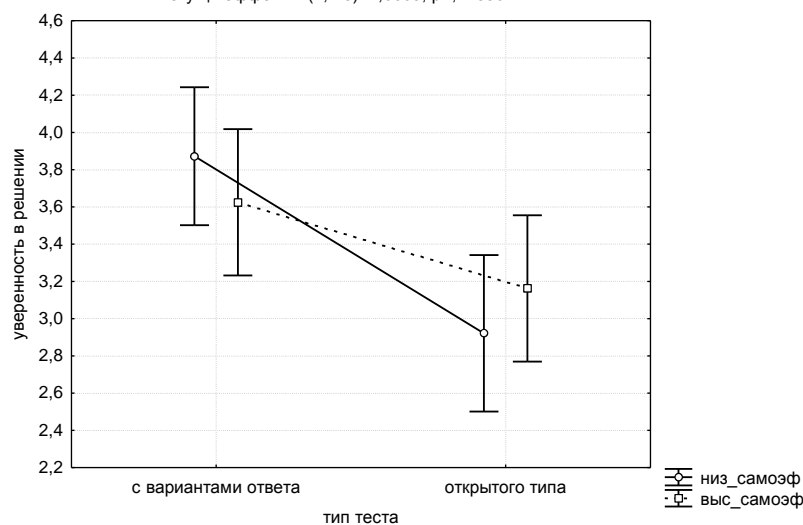
2) Не обнаружен главный эффект фактора «самоэффективность» на уверенность в решении теста.

3) Не обнаружен эффект взаимодействия факторов «тип теста» и «самоэффективность» на уверенность в решении тестов.

4) Не обнаружено никаких эффектов факторов «тип теста» и «самоэффективность» на точность суждений уверенности.

Таким образом, данные, полученные в исследовании de Carvalho Filho, для разных типов тестов были воспроизведены лишь частично. Тип тестового задания в нашем случае повлиял на уверенность в решении, но не на точность метакогнитивного мониторинга. Испытуемые в обеих субгруппах оказались достаточно точными в оценке собственной успешности для выполнения тестов разного типа. Так, точность в группе, выполнившей тест с вариантами ответа $M = 0,23$; в группе, решавшей тест открытого типа – $M = 0,10$. Это отличается от данных de Carvalho Filho, согласно которым, студенты, выполнявшие тест открытого типа были более точны в своих метакогнитивных суждениях. Заметим, что в нашем исследовании испытуемые были весьма точными при выполнении обоих типов теста. Мы связываем это с тем обстоятельством, что испытуемые, принимавшие участие в данном исследовании, уже имели опыт выполнения тестов с процедурой калибровки (в рамках предэкзаменационного тестирования в предыдущем семестре). При этом они получали обратную связь о результатах этого тестирования. Следовательно, они могли сравнивать впечатления о своем знании с реальной успешностью в тесте. Итогом этого сравнения могли стать более осторожные суждения уверенности в процессе тестирования, которое было частью нашего эксперимента. Таким образом, возможно, мы имели дело с эффектом имплицитного научения, результатом которого стало улучшение точности метакогнитивного мониторинга.

Рис. 1 Графики средних уверенности в решении на разных уровнях факторов "тип теста" и "самоэффективность"
Текущ. эффект: $F(1, 28)=1,6069, p=,21536$



Не подтвердилась и гипотеза о влиянии фактора «самоэффективность» на уверенность в решении и точность метакогнитивных суждений. Более того, был обнаружен парадоксальный факт, что есть тенденция к отрицательной корреляции

самоэффективности и успешности выполнения тестовых заданий ($r = -0,28$ при $p = 0,1$), что никак не укладывается в теоретические представления о роли самоэффективности в результативности деятельности.

Тем не менее, важным результатом исследования является тот факт, что изменение типа тестового задания может приводить к значительным изменениям характеристик метакогнитивного мониторинга. Особенно существенными подобные эффекты являются при систематическом использовании тестов определенного типа. В этом случае «злоупотребление» со стороны педагога определенными тестами может приводить к формированию систематических искажений метакогнитивного мониторинга у студентов и учащихся.

Литература

1. Акимова М.К. Горбачева Е.И. Козлова В.Т. Ференс И.А. Тест умственного развития взрослых: теоретические подходы к конструированию и психометрическая квалификация // Вопросы психологии, 2010. №5. С.51-61.
2. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивные и личностные факторы уверенности в знании конкретной предметной области // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2011. №3. С. 396-403.
3. Фомин А.Е. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами // Вестник Брянского государственного университета. №1(2) (2012): Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики. Брянск: РИО БГУ, 2012. С. 175-179.
4. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия общей шкалы самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностранная психология. 1996. № 7. С. 71-76.
5. Carvalho Filho M.K. de. Confidence judgments in real classroom settings: monitoring performance in different types of tests // International Journal of Psychology. 2009. V. 44. № 2. P. 93–108.
6. Hacker D.J., Bol L., Keener M.C. Metacognition in education: A focus on calibration // Handbook of metamemory and memory / eds. J. Dunlosky, R.A.Bjork. N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 429–455.
7. Nietfeld J. L., Cao L., Osborne J. W. Metacognitive monitoring accuracy and student performance in the postsecondary classroom // The Journal of Experimental Educational. – 2005. – P. 7-28.
8. Zakay D., Tuvia R. Choice latency times as determinants of post-decisional confidence // Acta Psychologica. – 1998. – V. 98. – №. 1. – P. 103-115.

СТРУКТУРЫ ОСОБЕННОСТИ АВТОБИОГРАФИЧЕСКИХ ВОСПОМИНАНИЙ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

Шахова Е.М.

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Изучение автобиографических воспоминаний является одним из способов познания репрезентации внутреннего мира личности в тексте. Проблема автобиографических воспоминаний тесно связана с такими проблемами как Я – концепция и Образ – Я, идентичность, самоактуализация, самоопределение, удовлетворенность жизнью и т. п. Наше исследование представляет собой попытку проанализировать некоторые семантические особенности репрезентации Я личности во внешнем продукте – автобиографическом тексте.

В исследовании приняли участие 72 человека в возрасте от 18 до 62 лет (42 женщины, 30 мужчин). Респондентам предлагалось написать свободную автобиографию. Объем, структура, содержание текста не оговаривались. Далее проводился анализ текстов мужчин и женщин по выделенным критериям.

Критерии анализа структуры автобиографического текста отражают особенности построения самого текста и характеристики событий [шлык].

- Сила выраженности Эго (частота использования местоимений в тексте).
- Позиция по отношению к событию (активная / пассивная).
- Временная форма описания события (в прошедшем, настоящем, будущем времени).

Нами сравнивались результаты мужчин и женщин, определялась статистическая значимость различий между группами. Результаты анализировались по выделенным критериям.

1. Сила выраженности Эго. По данному критерию выявлено, что использование местоимения «Я» представлено одинаково у мужчин и женщин и является приоритетным в текстах. Преобладание местоимения «Я» характерно для большинства стандартных автобиографических текстов. Выраженность данного местоимения свидетельствует о том, что центром субъективного восприятия жизненного пути для каждого человека является он сам. Это также подчеркивает факт авторства личности в конструировании автобиографии, истории собственной жизни [1, 2, 4].

Остальные ведущие местоимения выражены по-разному у мужчин и женщин. Женщины чаще, чем мужчины используют местоимение «Мы». Использование данного местоимения свидетельствует о стремлении автора ориентироваться в отдельных ситуациях или всей жизни на конкретного человека, которого включает в автобиографические воспоминания. Как правило, идентификационные связи относятся к родителям, братьям/сестрам и другим ближайшим родственникам при описании событий раннего детства. Воспоминания более поздних возрастных этапов связаны с описанием ситуаций совместной деятельности, включающей друзей, противоположный пол, значимых взрослых (например, тренер, учитель, начальник и т.п.).

Получается, что женщины имеют более частые идентификационные связи. Мы предполагаем, что женщинам более свойственно «включаться» в отношения с другими людьми, женщины более глубоко переживают возникающие межличностные связи. В связи с этим, они чаще используют местоимение «Мы» по отношению к разным людям и ситуациям.

Также женщины, чаще мужчин, используют местоимения «Он/Она». Что может свидетельствовать о более выраженной у женщин тенденции сравнивать себя с другими людьми. Чаще всего, использование данного местоимения связано с противоположным полом в юности и зрелости или родителями в детстве. Человек, который описывается с использованием данного местоимения, расценивается нами как субъективный локус контроля описываемой ситуации [3]. Таким образом, мы можем говорить, что женщины чаще приписывают ответственность за произошедшие с ними события другому человеку.

В целом, данный критерий показал, что женщины более гибки в своих идентификационных связях, по сравнению с мужчинами.

2. Позиция по отношению к событию (активная / пассивная). Данный критерий позволяет оценить общую активность, субъектность личности в отдельных жизненных ситуациях и в отношении к жизни в целом. У всех респондентов приоритетной является активная позиция по отношению к событиям. При описании события чаще всего используется активная форма глагола, автор демонстрирует собственную значимость в описываемой ситуации, важность принятых им решений или достигнутых результатов. Эта особенность построения текстов достаточно легко объяснима. Автобиография личности субъективна и одной из главных задач для нее является сохранение целостности Я. Чаще всего это происходит за счет усиления собственной роли в своей жизни. Автобиография – это отражение авторства личности по отношению к собственной жизни [1, 2, 4].

Различия между группами проявились в том, что женщины чаще прибегают к использованию пассивной позиции, через использование страдательной формы глагола. Чаще это связано с негативными жизненными событиями и с описанием ситуаций отношений с противоположным полом.

Также отметим, что все респонденты, независимо от пола, используют страдательный залог при описании событий раннего детства. Мы считаем, что в этом случае пассивная позиция отражает незрелость субъектности личности, подчеркивает ее зависимость от взрослых людей.

3. Временная форма описания события (в прошедшем, настоящем, будущем времени). Анализ текстов по данному критерию выявил сложность простого отнесения воспоминания к одному времени. Частой является связь различных времен в одном событии. Будущее время встречается либо в конце текста как ближайшие планы, либо при описании переживаний, перспектив, планов, имевших место в прошлом.

Большая часть событий описывается в прошедшем времени, т. к. большая часть событий – завершённые эпизоды жизни. Интересным является описание прошлых событий в настоящем времени. Автор заново переживает событие прошлого, описывая свои переживания в настоящем. Следует отметить, что использование настоящего времени всегда привязано к описанию эмоций, ощущений, переживаний. Эта особенность представляет собой подробно описанный в зарубежной психологии феномен «flashbulb», обозначающий яркое, аффективное переживание прошлого события здесь – и - сейчас [1].

Преобладающей временной формой, как и ожидалось, стало прошедшее время. Именно в прошедшем времени описывается большинство событий автобиографии.

Будущее время чаще всего используется в конце текстов, при обозначении актуальных планов, перспектив. Также будущее время используется иногда при описании прошлых событий, реализованность или продуктивность которых анализируется в настоящем.

Женщины чаще, чем мужчины используют несколько временных форм для описания, как целой автобиографии, так и отдельного события. Мужчины

придерживаются в описании прошедшего времени. Мы связываем это с большей эмоциональностью женщин, их включенностью в переживание собственного прошлого в настоящем. Для женщины характерным является «перескакивание» с прошедшей формы глагола на настоящее время. Это отражает легкую эмоциональную вовлекаемость женщины в описываемую ситуацию.

Проведенное исследование позволило описать ряд особенностей конструирования автобиографических текстов мужчинами и женщинами. В исследовании оказались затронутыми такие психологические феномены и явления как идентичность личности, значимый другой, гендерные и полоролевые стереотипы, социальные отношения, культурно-исторический контекст воспоминаний и другие. Необходимость интерпретации полученных результатов с точки зрения таких значимых в психологии проблем, продемонстрировала актуальность и сложность представленной темы.

Литература

1. Когнитивная психология памяти / под редакцией У. Наиссера, А. Хаймена. М.: Прайм-Еврознак, 2005. - 640 с.
2. Нуркова В.В. Свершенное продолжается: Психология автобиографической памяти личности. М.: УРАО, 2000. – 320 с.
3. Шлыкова Ю.Б. Особенности проявления локуса контроля в автобиографических воспоминаниях личности //Человек. Сообщество. Управление. - №4. – 2008. – С. 108 – 115.
4. Шлыкова Ю.Б. Переживание личностью смысла бытия и тип автобиографического текста : дисс... канд. психол. наук: 190001. Краснодар, 2006. – 158 с.

Сведения об авторах

1. *Аникеева Т.Я.* - кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
2. *Бадалова М.В.* - кандидат психологических наук, доцент Севастопольского городского гуманитарного университета.
3. *Батаева Т.В.* – студентка Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.
4. *Белугина М.А.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
5. *Богданова Т.В.* - кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и ОМЗ Смоленского государственного университета.
6. *Богомаз С.А.* - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой Томского государственного университета.
7. *Былинин С.А.* – аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
8. *Владимиров И.Ю.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.
9. *Галанин С.В.* – магистрант Томского государственного университета.
10. *Гайворонская А.А.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета.
11. *Герасимчук О.Б.* – аспирантка кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета.
12. *Еркинбаев Э.* - курсант военно-гуманитарного факультета Военного университета МО РФ, г. Москва.
13. *Ефременкова М.Н.* – ст. преподаватель кафедры общей и социальной психологии Смоленского гуманитарного университета.
14. *Калашников В.В.* - аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
15. *Калугина Е.Л.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова
16. *Капиренкова О.Н.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
17. *Каракулова О.В.* - кандидат психологических наук ст. научный сотрудник Томского государственного университета.

18. *Колодовская Е.А.* - кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой специальной педагогики и психологии Смоленского государственного университета.
19. *Корниенко А.Ф.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Академия социального образования, г. Казань.
20. *Корнилов Ю.К.* - кандидат психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.
21. *Коровкин С.Ю.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.
22. *Кострикина И.С.* - кандидат психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета.
23. *Крюкова Т.Л.* – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.
24. *Кузьмина Е.И.* - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Военного университета, г. Москва.
25. *Куликов Д.К.* - кандидат философских наук, доцент Московского социально-гуманитарного института, филиал в г. Таганроге.
26. *Макарова И.Ю.* - кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
27. *Матвеева Л.В.* - доктор психологических наук, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова.
28. *Мацута В.В.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии Томского государственного университета.
29. *Мелёхин А.И.* – студент Московского городского психолого-педагогического университета.
30. *Мочалова Ю.В.* – кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории инженерной психологии кафедры психологии труда и инженерной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.
31. *Осокина К.А.* – педагог-психолог СОГБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения», г. Смоленск.
32. *Пашина Н.Г.* – преподаватель Кубанского государственного университета, г. Краснодар.
33. *Персиянцев С.А.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.

34. *Петракова Е.Е.* - кандидат психологических наук, научный сотрудник МГУ им. М.В. Ломоносова.
35. *Побокин П.А.* – аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
36. *Поддьяков А.Н.* - доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института стратегических исследований в образовании РАО, г. Москва.
37. *Селиванов В.В.* – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии Смоленского государственного университета.
38. *Семакова Е.В.* - кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
39. *Смирнова Н.С.* – аспирантка Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.
40. *Сорочинский П.В.* – аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
41. *Савинова А.Д.* – студентка Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.
42. *Суднева О.Ю.* – ст. преподаватель кафедры психологии личности Томского государственного университета.
43. *Турок Е.М.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
44. *Фомин А.Е.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.
45. *Холмогоров В.А.* - кандидат психологических наук, старший референт, УК ФСО России, г. Москва.
46. *Циркунов А.А.* - аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета.
47. *Чистопольская А.В.* - студентка Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова.
48. *Шлыкова Ю.Б.* – кандидат психологических наук, доцент Кубанского государственного университета, г. Краснодар.
49. *Шульгина А.Л.* - магистрантка Национального исследовательского Томского государственного университета.

50. *Шухлова Ю.А.* - магистрантка Национального исследовательского Томского государственного университета.

51. *Юсупов М.Г.* - кандидат психологических наук, ст. преподаватель Приволжского федерального университета, г. Казань.

ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

(Материалы 4-ой всероссийской научно-практической конференции)

На обложке использована копия художественной фотографии Л.Н. Селивановой и кадр из обучающей программы в виртуальной среде «Синтез белка»

Подписано в печать 29.04.13

Формат 60X84 1/16

Гарнитура Calibri

Печ. л. 16.7. Тираж 150 экз.

Заказ № 134

Издательство «Универсум»
214014, г. Смоленск, ул. Герцена, д. 2.
Тел. / факс (4812) 64-70-49
e-mail: uni@shu.ru