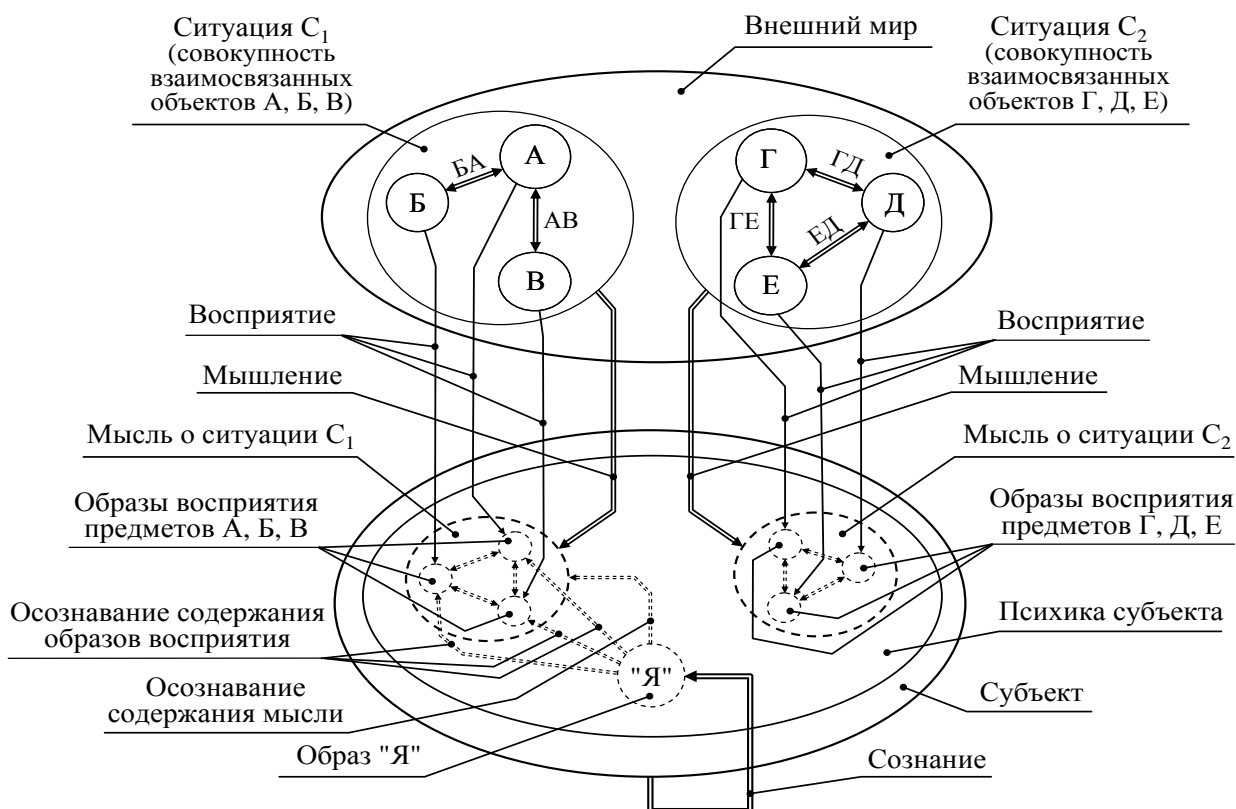


# ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

(Материалы 5-ой всероссийской научно-практической конференции)



РОССИЙСКАЯ АССОЦИАЦИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ  
СМОЛЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
КАФЕДРА ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ФАКУЛЬТЕТА

# **ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ**

(Материалы 5-ой всероссийской научно-практической конференции)

Смоленск – 2015

УДК 15.21  
ББК 88.33  
П 863

*Печатается по решению  
редакционно-издательского  
совета СмолГУ*

**Ответственный редактор:** Селиванов В.В.

**Редакционная коллегия:** Селиванов В.В., Антоненко В.В.,  
Капиренкова О.Н., Побокин П.А., Турок Е.М.

П 863 Психология когнитивных процессов /под ред. Селиванова В.В.  
(сборник статей). Смоленск: Издательство СмолГУ, 2015. - 239 с.

В сборнике опубликованы результаты пятой всероссийской научно-практической конференции «Психология когнитивных процессов», которая состоялась 28-29 мая 2015 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, информационные взаимодействия в образовании, когнитивные процессы в экстремальных и критических ситуациях. В публикациях, отражающих реализацию информационной парадигмы к изучению психического, рельефно выражены тенденции к синтезу когнитивного, системного, субъектно-деятельностного, структурно-динамического подходов в современной отечественной психологии.

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

УДК 15.21  
ББК 88.33

ISBN 978-5-88018-575-7

© Издательство СмолГУ, 2015  
© Авторы, 2015

## СОДЕРЖАНИЕ

Оглавление.....4

Предисловие.....6

### ГЛАВА 1.

#### МЫШЛЕНИЕ И КОГНИТИВНАЯ ПЕРЕРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ

<b>Азаров Б.Б.</b> Психологическое содержание когнитивных стилей.....	8
<b>Антоненко В.В.</b> Теодицея в личностном самопознании субъекта.....	12
<b>Бадалова М.В.</b> Морально-этические составляющие профессионального мышления психолога.....	22
<b>Владимиров И.Ю., Кабанова Д.М., Лебедева К.И.</b> Юмористические тексты и родственные им способы повышения эффективности решения инсайтных задач.....	37
<b>Горчакова О.Ю., Богомаз С.А.</b> Исследование социального интеллекта: проблемы, основные понятия и подходы.....	44
<b>Калашников В.В.</b> Проблема принятия и использования субъектом подсказок как основа переноса в ходе решения мыслительных задач.....	55
<b>Корниенко А.Ф.</b> Мысль как одна из основных категорий психологии.....	63
<b>Кузьмина Е.И.</b> Постановка проблемных ситуаций – метод развития мышления и свободы творчества.....	72
<b>Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В., Петракова Е.Е.</b> Восприятие авторами и зрителями образов телевизионных игровых передач-лотерей и их ведущих.....	85
<b>Осокина К.А.</b> Специфика нестабильности когнитивного стиля личности (полезависимость-полenezависимость) в условиях эмоционального дискомфорта.....	95
<b>Селиванов В.В., Осокина К.А.</b> Новая версия вербального теста на полезависимость-полenezависимость.....	100
<b>Селиванов В.В., Селиванова Л.Н.</b> Познание и личность в виртуальной реальности.....	107

### ГЛАВА 2.

#### ИНФОРМАЦИОННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

<b>Антоненко В.В.</b> Самопознание личности через призму проблемы теодицеи.....	121
<b>Богомаз С.А., Литвина С.А., Муравьева О.И.</b> Ценностные основания идентичности с городом.....	130

<b>Капиренкова О.Н., Новикова С.П.</b> Особенности содержания субъективного психологического пространства личности в зависимости от половой идентификации.....	142
<b>Побокин П.А.</b> Изменение рефлексивности школьников на уроках математики как результат применения виртуальных обучающих программ.....	149
<b>Разумовская Н.Н.</b> Влияние обратной связи на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний студентами вузов.....	155
<b>Соколовский А.С.</b> К вопросу об объективной оценке адаптации студентов вуза в психолого-педагогическом сопровождении их профессионального становления.....	162
<b>Сорочинский П.В.</b> Микросемантический анализ мышления школьников при решении цитологических задач с использованием средств виртуальной реальности.....	170
<b>Усов М.А., Бондаренко К.В.</b> Проблемы развития памяти у подростков в современном образовании.....	176
<b>Фомин А.Е.</b> Психологические механизмы метакогнитивного мониторинга решения учебных задач.....	185

### ГЛАВА 3.

#### ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

<b>Гайворонская А.А.</b> Религиозный экстремизм: прототипическая модель	192
<b>Инчакова В.А.</b> Когнитивные эмоциональные особенности человека, дающего ложные показания.....	198
<b>Исаков А.А.</b> Особенности социальных представлений об алкоголе и алкоголиках в семьях с алкоголезависимыми.....	209
<b>Семакова Е.В., Машкова И.Ю.</b> Психофизиологическое исследование в изучении адаптационного процесса младшего школьника.....	218
<b>Судиловская Н.Н., Киселева С.Л.</b> Изучение личностного реагирования пациентов на заболевание вирусным гепатитом С.....	223
<b>Турок Е.М., Федерякин Д.А.</b> Субъектный подход как методология понимания и переживания террористической угрозы.....	229
Сведения об авторах .....	235

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Пятая конференция по психологии когнитивных процессов, ставшая традиционной, демонстрирует неослабевающий интерес среди отечественных психологов к классическим проблемам психологии, к информационному подходу, математическому и кибернетическому моделированию психических явлений. Наша конференция была задумана и реализуется как синтез традиционных исследований в области психологии познавательных процессов (и им сопутствующих психических явлений) и когнитивного подхода к рассмотрению психического. Предметом когнитивной психологии является исследование восприятия, переработки, хранения, воспроизведения человеком информации, информационная природа познавательных процессов, личности, эмоций, - всех компонентов психического. В когнитивной психологии изучается познавательная деятельность личности, ее структура и развитие; обсуждается проблема взаимосвязи познания и нравственности. В этом направлении признается решающая роль знаний, информации, когнитивных структур в функционировании психического мира личности, в ее действиях и поведении. Конференция «Психология когнитивных процессов» призвана подчеркнуть те контуры когнитивного подхода к изучению психического, которые интересуют отечественных психологов и разрабатываются ими в настоящее время.

В этом году рельефно выделилось три основных области, ставших содержательными разделами (главами) сборника, которые обсуждаются авторами. Это изучение мышления, как важнейшего из познавательных процессов, что отражено в главе «Мышление и когнитивная переработка информации». Важным аспектом реализации когнитивного направления в психологии выступает сфера образования, что реализуется во второй главе «Информационные взаимодействия в образовании». В этом разделе уже второй год подряд активно обсуждается проблема использования самых современных программных средств – средств настоящей виртуальной реальности в обучении.

В данном сборнике появился новый раздел по отношению к предшествующим публикациям - «Особенности функционирования когнитивных процессов в экстремальных и критических ситуациях». Актуальность исследований, выполненных в рамках этого направления не нужно обосновывать. В нем приводятся экспериментальные данные о понимании гражданами религиозного экстремизма, сложных аддикций (зависимостей), а также рассматриваются проблемы адаптации в младшем

школьном возрасте, личностного восприятия тяжелых заболеваний и понимания террористической угрозы. Этот раздел, хотя и не большой, но достаточно важный в решении самых актуальных современных социальных проблем в нашей стране.

Необходимо отметить, что современная конференция проходит под эгидой еще молодой, недавно созданной членом-корреспондентом РАО В.А. Барабанщиковым организации - Российской ассоциации экспериментальной психологии (РАЭП). В абсолютном большинстве исследований реализуется экспериментальный подход к анализу психического, что выражается в использовании оборудования (технического или программного) в проведении и анализе результатов экспериментов, а также в междисциплинарности при рассмотрении психических познавательных процессов и психических явлений в целом.

*В.В. Селиванов*

# ГЛАВА 1. МЫШЛЕНИЕ И КОГНИТИВНАЯ ПЕРЕРАБОТКА ИНФОРМАЦИИ

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ КОГНИТИВНЫХ СТИЛЕЙ

Азаров Б.Б.

Смоленский государственный университет

*Статья посвящена осмыслению понятия "когнитивный стиль". Показано, что, несмотря на обилие информации, природа когнитивных стилей изучена недостаточно. Подчеркивается целесообразность использования когнитивно-стилевого подхода в изучении личности.*

**Ключевые слова:** стиль; когнитивный стиль; функции когнитивных стилей; когнитивно-стилевой подход.

Современное российское общество является результатом трансформаций, произошедших в нем в конце XX века. На сегодняшнем этапе развития страны можно говорить о том, что благополучие, как социальное, так и экономическое, полностью зависит от отдельной личности.

Так еще теоретиками субъективистского подхода разрабатывались идеи о роли личности в развитии общества. Н.К. Михайловский и П.Л. Лавров признавали приоритет человеческой личности в процессе социализации. Социализация рассматривалась ими как процесс самореализации индивида, способствующий развитию его индивидуальности, становлению нравственной позиции и нравственного идеала личности.

За основу модели личности, разработанной Н.К. Михайловским, были взяты базовые потребности индивида. В соответствии с этими потребностями он выделяет три уровня:

- 1) биогенный (борьба человека за индивидуальность);
- 2) психогенный (взаимодействие индивида и толпы);
- 3) социогенный (участие индивида в экономическом разделении труда, в организации сотрудничества и кооперации индивидов) (Михайловский, 1998, с.255).

Ученым был сделан вывод о личности как о социальном существе (помимо биогенного), взаимодействующим с другими личностями через различные формы общественной жизни.

С.Л. Рубинштейном впервые в отечественной психологии была поставлена проблема субъектности. С.Л. Рубинштейн и его последователи К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский и др. сформулировали

основные положения субъектного подхода к изучению личности. Они считали, что субъектный подход - это новая схема анализа, которая обращается к изучению реальной личности и созданию таких моделей, в которых воплощались бы особенности данного общества в данный период времени.

Только отдельные личности с их индивидуальными особенностями, выступающие субъектами общественных отношений, различных видов деятельности и форм проявления собственной психической активности, являются двигателями общественного прогресса.

Немаловажную роль в формировании личности, как субъекта общественных отношений играет мыслительная активность и когнитивные стили в частности.

В самом общем виде стиль можно обозначить как звено, которое соединяет окружающий, внешний мир с психикой человека. В 1753 году видный французский ученый Ж.Бюффон сказал: «Богатство знаний, глубина наблюдений, даже сама новизна открытий еще не служит надежной гарантией бессмертия... Эти вещи вне человека, стиль же есть сам человек. Поэтому стиль нельзя ни отнять, ни перенять, ни подменить» (Лосев, 1988). Данное выражение Ж. Бюффоном было произнесено о литературном стиле, однако для многих исследователей стиля в психологии стало девизом представление о том, что стиль есть сам человек.

Можно выделить два подхода к изучению стиля: в первом изучается индивидуальность человека, который выступает творцом стиля, а второй предполагает анализ особенностей деятельности, в процессе которой этот стиль возник. Западная психология преимущественно реализовывала первый подход, а советская - второй.

Количество стилей, выделяемых учеными, может быть любым и варьируется в среднем от трех до двадцати. При этом в качестве основного критерия для их выделения используют доминирующую направленность личности или способ разрешения жизненных проблем.

Под когнитивным стилем обычно понимают стабильные индивидуально-своеобразные способы и приемы переработки информации. Однако очевидно, что особенности когнитивного процесса, а следовательно и когнитивного стиля, можно исследовать только через те или иные характеристики его продукта, полученного в рамках определенных психометрических процедур. Проблема когнитивно-стилевого подхода заключается в центрации на данных процедурах. Все известные сегодня когнитивные стили возникали как некое измерение со слабым психологическим обоснованием, которое затем приобретало ряд конкурирующих интерпретаций, как правило, достаточно спорных и лишенных эмпирического подтверждения.

Таким образом, единственное надежное определение любого из известных на текущий момент когнитивных стилей можно дать только операционально - с помощью соответствующей методики диагностики.

Как показали многочисленные исследования зарубежных и отечественных авторов, когнитивные стили во многом определяют отражение как внешней информации (поступающей из предметного и межличностного миров), так и внутренней (связанной с самоощущением и Я-концепцией личности) (Холодная, 2002).

Менее адаптивными являются лица, имеющие крайнюю степень выраженности любого из когнитивных стилей в отличие от тех, кто располагается в среднем диапазоне. Люди, способные в зависимости от ситуации менять настройки своего когнитивного аппарата, являются самыми адаптивными.

По мнению Шкуратовой И.П. формирование когнитивного стиля (на примере полезависимости-полнезависимости) проходит три стадии:

- 1) стиль не выражен и нет явного предпочтения одной из двух стратегий поведения;
- 2) стиль ярко выражен и укоренен;
- 3) стиль мобилен.

Человек на определенном этапе своего развития получает возможность совмещать в себе умение действовать по-разному, в зависимости от требований ситуации, сохраняя некоторое тяготение к одному из полюсов, благодаря личностной и интеллектуальной зрелости. Свидетельством высокой зрелости когнитивных структур личности, по мнению И.П. Шкуратовой, является мобильность (Шкуратова, 1997).

Несмотря на достаточно определенные критерии в описании каждого стиля, природа их до конца не изучена. Есть свидетельства их связи с межполушарной асимметрией, уровнем интеллекта, свойствами темперамента и с мотивацией личности (Шкуратова, 1994). В то же время есть все основания считать когнитивные стили образованием, которое формируется прижизненно под влиянием социокультурных факторов. Например, эмпирически доказано, что полезависимость более характерна для женщин, а также для детей, чьи родители осуществляют избыточный контроль над их поведением (Шкуратова, 1994). Также одним из малоисследованных аспектов в понимании когнитивного стиля является неопределенность возраста их становления. М.А. Холодной выделяется две полярные позиции в решении этого вопроса в дошкольный период онтогенеза:

- 1) стилевые характеристики формируются уже в 2–3 года;
- 2) формирование стилевых характеристик возможно только на достаточно высоком уровне интеллектуального развития субъекта, т.е. после 7–8 лет (на стадии конкретных операций согласно теории Ж. Пиаже). Считается, что, в ходе школьного обучения, наиболее ярко

выраженные когнитивные стили, как правило, нивелируются. Это происходит за счет усвоения учебных навыков, а также за счет становления сложных систем регуляции поведения (Холодная, 2002). Однако точных эмпирических данных относительно сроков оформления индивидуальных когнитивных стилей в литературе не обнаружено. При этом некоторыми специалистами полагается, что этот процесс завершается в юношеском возрасте, одновременно с появлением устойчивых когнитивных и личностных новообразований.

Когнитивному стилю, как и другим стилевым образованиям личности, присущи следующие функции:

1) адаптационная, состоит в приспособлении индивидуальности к требованиям данной деятельности и социальной среды;

2) компенсаторная, формирование когнитивного стиля строится с опорой на сильные стороны индивидуальности и с учетом слабых сторон;

3) системообразующая, позволяет, с одной стороны, формироваться стилю на основе многих ранее сложившихся характеристик индивидуальности, с другой стороны, влиять на многие аспекты поведения человека;

4) самовыражения, состоит в возможности индивидуальности выразить себя через уникальный способ выполнения деятельности или через манеру поведения;

5) регуляторная, когнитивные стили оказывают прямое влияние на характер переработки информации и особенности аффективных состояний, и косвенное на процесс взаимодействия человека со своим окружением.

Последняя функция связана с малоизученной проблемой влияния когнитивных стилей на вариативность реального поведения человека в сфере общения (например, на его самораскрытие и самопредъявление). Есть все основания ожидать, что дифференцированность объектов (партнеров по общению) на сенсорном входе приведет к дифференцированности поведенческих реакций на выходе.

Изучение когнитивных стилей как детерминант поведения человека представляется нам очень перспективным, поскольку их исследование выводит на фундаментальные проблемы мировосприятия человека. Таким образом, когнитивные стили можно рассматривать как фактор, опосредующий реализацию интеллектуального потенциала личности.

Стилевой подход вовсе не отменяет другие подходы к исследованию личности, а всего лишь добавляет новую грань к описанию и пониманию индивидуальности человека. Преимущества изучения стиля в том, что стилевые характеристики непосредственно связаны с деятельностью или поведением личности. Из этого следует, что прогноз, основанный на знании стиля, является более надежным и точным, чем на основе личностных черт или мотивов. Стиль является средоточием многих личностных характеристик. Когнитивные связаны с обработкой любой

поступающей информации. Это позволяет выявлять когнитивные стили на сравнительно простых тестовых заданиях, а потом осуществлять прогноз относительно поведения человека в самых разных ситуациях.

### Список литературы.

1. Лосев, А.Ф. Понимание стиля от Бюффона до Шлегеля / А.Ф. Лосев // Литературная учеба. 1988. №1. С.153-167.
2. Михайловский Н.К. Герои и толпа. Избранные труды по социологии: В 2 т. Науч. изд. /Н.К. Михайловский. СПб.: Алетейя, 1998.
3. Психологическая наука в России XX столетия: проблемы теории и истории. / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997.
4. Селиванов В.В. Мышление и личность: Монография / В.В. Селиванов. Смоленск.: Изд-во СГУ, 1998.
5. Селиванов В.В. Когнитивный стиль в процессе мышления // Психологический журнал. 1989. №4. С. 104-112.
6. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. / М.А. Холодная. М.: ПЕРСЭ, 2002.
7. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. / И.П. Шкуратова. Ростов-на-Дону.: Изд-во РГПУ, 1994.
8. Шкуратова И.П. Теоретические проблемы диагностики полезависимости-полenezависимости // Методы психологии. Ежегодник РПО. Т.3, №2. Ростов-на-Дону. 1997. С. 293-294.

### PSYCHOLOGICAL CONTENT OF COGNITIVE STYLES

Azarov B.B.

*The article is devoted to the notion of «cognitive style». It is shown that despite the abundance of information, the nature of cognitive styles has not studied in full measure. The main idea of the article is advisability of using cognitive-style approach to the study of personality.*

**Key words:** *style; cognitive style; functions of cognitive styles; cognitive-style approach.*

### ТЕОДИЦЕЯ В ЛИЧНОСТНОМ САМОПОЗНАНИИ СУБЪЕКТА

Антоненко В. В.

Смоленский государственный университет

*В статье предпринят анализ постановки и решения проблемы теодицеи русскими философами. На его основе выявлены общие и специфические особенности, присущие русской философской теодицее. Русские философы, в отличие от теологов, рационально подходят к решению теодицеи, и связывают свободу воли человека с его ответственностью, что придает проблеме социально-этическую направленность.*

**Ключевые слова:** *теодицея; русская философия; мировое зло; добро; первородный грех; свобода; ответственность.*

Каким бы в целом оптимистическим не было наше восприятие бытия, каждый человек сталкивается со злом. Причем больше всего людей беспокоит не столько сам факт существования зла, сколько его масштаб. Самое величайшее зло – это Смерть. Факт наличия смерти подорвал оптимистическую веру в разумность мироустройства, существование какого-либо смысла жизни на земле, и привел к пессимизму, нашедшему свое предельное выражение в словах Ф. Ницше «Бог умер». Ведь, как известно именно Бог в самых разных теологических и философских вариациях выступал основным гарантом и воплощением разумности Бытия. Так почему Бог, если Он есть, допускает существование зла, страданий и смерти? Над этим вечным вопросом всегда размышляли, и будут размышлять как простые люди, так и великие мыслители.

Философские концепции и все религии имеют свое объяснение происхождения зла и страдания. Их совокупность принято называть теодицеей (от двух греческих слов: "тео" и "дице", что означает "богооправдание"). В разные исторические эпохи, в различных национальных и религиозных конфессиях, теодицея имела свою специфику, отражая социокультурный характер эпохи и особенности менталитета.

Специфична постановка и решение проблемы теодицеи и в русской философии, которая носит глубоко религиозный и социальный характер. И поэтому богооправдание имеет не только религиозно-философский смысл, но и выраженную социально-этическую направленность.

Так как теодицея является религиозно-философским учением, перед тем как изложить, как тот или иной русский философ решал данную проблему, хотелось бы кратко осветить видение этой проблемы с точки зрения православия.

Богословы не наделяют зло самостоятельной сущностью, и поэтому не Бог является виновником нравственного зла, а люди, которые нарушили Его волю. Болезни и страдания возникли лишь как последствия грехопадения и стали наказанием за грех. Нарушение заповеди послушания привело к нравственным и физическим последствиям. К нравственным относятся подчинение плотским желаниям, жадность, зависть, гордость, эгоизм. К физическим последствиям - тяжелый труд, болезни и смерть. Это – естественные результаты грехопадения, которым Бог лишь придал воспитательно-поучительный характер.

Православная догматика не ставит перед собой задачу рационально ответить на все вопросы, возникающие у человечества, но и не отрицает философские интерпретации богословских догм, а воспринимает их, как частные субъективные размышления.

Философы же, напротив, подходили к проблеме рационально, причем у каждого мыслителя было свое видение решения теодицеи.

Одним из первых, кто серьезно начал задумываться над вопросами зла и страдания был Ф.М. Достоевский. Главной темой всего его творчества было изучение человека и его судьбы. «Достоевский исследует судьбу человека, отпущенного на свободу» (Бердяев Н.А., 1923, с.65). Более того, его интересует судьба человека в абсолютной свободе, доходящей до своеволия. Именно в ней, по его мнению, раскрывается истинная человеческая природа.

Он выделял две свободы: изначальную и конечную. Между ними путь человека, полный страданий. Трагедия свободы в том, что она предполагает возможность зла, отрицание которого приводит к отрицанию свободы. А значит, мир, в котором будет существовать принудительное добро, будет безбожным миром. На этой ключевой идее Достоевский строит свою теодицею.

Он уверен, что «если зло есть проявление свободной воли, то всегда остается надежда, что существо, даже и упорствующее во зле, рано или поздно разочаруется в нем и обратится к подлинным вечным ценностям» (Лосский Н.О., 1999, с. 118).

Для большинства людей свобода – это тяжелое бремя, которое обрекает их на страдальческий путь. Перед человеком встает выбор: или свобода со страданием или счастье без свободы. И многие выбирают второй, более легкий путь. Но в мире, в котором нет страданий и ответственности, нет и свободы, а значит и смысла.

Свобода тесно связана со злом. «Природа зла - внутренняя, метафизическая, а не внешняя, социальная. Человек, как существо свободное, ответствен за зло» (Бердяев Н.А., 1923, с. 91). Поэтому именно зло, как это ни странно, поднимает человека на высшую ступень развития. Зло лично, поэтому только личность способна нести ответственность за зло. «Зло не внешне карается, а имеет неотвратимые внутренние последствия ... Муки совести страшнее для человека, чем внешняя кара государственного закона. И человек, пораженный муками совести, ждет наказания, как облегчения своей муки» (Бердяев Н.А., 1923, с. 92). Муки совести – предельный вид страдания, но зачастую для пробуждения совести злодея необходим свой срок, а пока он не наступит, за него страдают другие люди, осознавая всеобщую ответственность. Когда же срок приходит, он осознает свою вину и принимает внешнее наказание с радостью, ведь оно ничто по сравнению с внутренним (угрызением совести, раскаянием). Следовательно, страдание помогает человеку очиститься и подняться на новый уровень. Причем желание пострадать может возникнуть и благодаря врожденному первородному греху. Например, человек, желая чего-то очень сильно, специально томит себя ожиданием, откладывая выполнение чего-либо на более поздний срок.

Проблема зла непосредственно связана с проблемой бессмертия. Ведь если нет бессмертия, то тогда все позволено, и люди не ответственны за зло. Зло не абсолютно, и смерть – это относительное зло, которое убивает в человеке только несовершенное, позволяя ему подняться на более высокий духовный уровень. Цель жизни должна заключаться в достижении «райского совершенства путем воспитания в себе любви, осуществлении совершенной гармонии всех существ, переживаемое как величайшее счастье» (Лосский Н.О., 1999, с.178). Иначе жизнь потеряет смысл. Все в мире имеет смысл, в том числе и страдания. Т.к. зло в самом человеке он должен преодолеть его изнутри. Человек должен осознать конечность своего существования, переоценить собственную жизнь и начать стремиться к нравственному совершенству.

Таким образом, по его мнению, источником зла может быть только свободный человек, но никак не Бог. Ведь он, как существо свободное, сам принимает решение вступить на путь зла, никто и ничто не заставляет его совершать плохие поступки, а значит, он не должен винить кого-либо, в том числе и Бога, за существующее в мире зло. Только человек может совершать зло, которое «имеет глубинную, духовную природу» (Бердяев Н.А., 1923, с. 55), и, следовательно, за него отвечать. Безличное существо не может быть ответственным за зло, не может быть его первоисточником.

Наиболее предметно и целенаправленно проблема теодицеи изложена Н.О. Лосским в работе «Бог и мировое зло. Основы теодицеи» (Лосский Н.О., 1999).

Понять, что такое зло, по мнению Н.О. Лосского, можно лишь в его соотношении с добром. На основе учения о добре, он создает учение о зле, в котором утверждает, что оно может существовать только в тварном мире и по свободной воле человека, кроме того злые действия зачастую совершаются под видом добра, так как направлены всегда на благую цель и осуществляются путем использования сил добра. Таким образом, зло «не первично и не самостоятельно» (Лосский Н.О., 1999, с. 346).

Возникновению зла послужила «чрезмерная любовь к себе, предпочтение себя другим личностям» (Лосский Н.О., 1999, с. 347). Поэтому, люди, не должны обвинять Бога в существующем зле, ведь они сами злоупотребили своей свободой и создали жизнь полную страданий. На основе доказательств, что первичное зло – эгоизм, он критикует теории зла, утверждающие, что оно является всего лишь неполнотой добра.

В своем анализе Н.О. Лосский немного расходится с христианской концепцией грехопадения. Согласно Библии, психологической основой греха является гордость, которая понимается как осознание своей ценности и уверенность в собственных силах. «Гордость ненавистна и Господу и людям, и преступна против обоих... ибо начало греха – гордость» (Книга Иова Сир, 10;7, 14-15). А философ считает, что грех не столько выражается в самовозвеличивании, сколько в пренебрежении к Богу и к окружающим.

В чем смысл зла? По мнению мыслителя, «переживаемые нами производные бедствия имеют высокий *целительный* смысл» (Лосский Н.О., 1999, с. 366). И человечество, со временем убедится в этом.

Для того чтобы объяснить страдания детей и животных Н.О. Лосский вырабатывает учение о предсуществовании душ и их перевоплощении, согласно которому каждый деятель после смерти, выбирает сам ту среду и семью, которая будет для него наиболее благоприятна в будущей жизни. А значит, каждый сам свободно вырабатывает свое несовершенное тело и среду, в которой живет, и Бог в этом не виновен.

Таким образом, Н.О. Лосский создал достаточно логичное учение о теодицеи, придав ему персоналистический характер. Его решение проблемы связано с теорией перевоплощения, без которой невозможно обосновать теодицею, и ответить на вопросы о происхождении зла, о наследственном грехе, о смысле страданий и что ждет человека после смерти. Идея персонализма и перевоплощения дает обоснование личной ответственности за зло в мире, благодаря собственной эгоистической природе человека. Избавление от эгоизма наступит постепенно через ряд перевоплощений.

У Вл. Соловьева теодицея тесно связана с учением о Софии. Для него человечество было центром бытия мира и реальным существом, а София – его душа, которая отпала от Бога и должна к нему вернуться. Он утверждает, что «исторический процесс есть долгий и трудный переход от зверочеловечества к богочеловечеству» (Соловьев В.С., 2012, с. 291). И поэтому, явление Богочеловечества он понимает как эволюционный процесс. Мир является не целью, а средством достижения совершенства. Бог создал человека свободным, дав тем самым ему возможность достичь его. Это то, чего хочет Бог, и именно это является безусловным добром. «Внутренняя свобода, т.е. добровольное и сознательное предпочтение добра злу во всем, есть главное, принципиальное условие этого совершенства, или полного добра» (Соловьев В.С., 2012, с. 293). Человек может достичь совершенства, но для этого нужно время. Значит, к злу надо относиться как к средству совершенствования и во всем существующем видеть возможность добра. Совершенствование – это задача всего всемирно-исторического процесса. Огромную роль в этом он отводит не только церкви, но и государству, т.к. его задача заключается в том, чтобы мир «до времени не превратился в ад» (Соловьев В.С., 2012, с. 530).

Таким образом, Вл. Соловьев на основе учения о Софии описывает происхождение несовершенного мира из совершенного Бога, воплощая идею посредничества и всеединства. Философ считает, что основная задача Христа заключается не в спасении человечества, а в поднятии его на высшую ступень развития.

Последователем Вл. Соловьева является Е.Н. Трубецкой, который «завершает» его идеи в своем основном труде «Смысл жизни» (Трубецкой Е.Н., 2011).

По мнению философа, Бог хочет иметь в человеке друга, а не «автомат добра». В этом и есть оправдание свободы: «без свободы нет дружества, а без дружества – нет любви» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 136). Ведь существо, лишенное ее, не может быть свободным сотрудником Божиим. Кроме того, без свободы он не мог бы привнести в «дружество» с Богом ничего своего. Вселенское дружество обязывает всех и к ответственности друг за друга. Но в реальности люди не желают быть Богу друзьями, «вместо всемирного «дружества» в нем царствует нескончаемая оргия убийства и взаимной ненависти!» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 150). Данный факт наводит на мысль о возникновении на земле царства зла как вечного ада.

Но человечество более беспокоит не ад на земле, а мысль о возможном аде после смерти. Е.Н. Трубецкой утверждает, что ад есть царство призраков: «В аду есть только бесконечное, темное прошедшее» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 160). По мнению философа, страдания в аду, в корне отличаются от тех, которые испытывают люди в земной временной жизни. В аду отсутствует время. Людями это воспринимается как вечность. Таким образом, он приходит к выводу, что ад не есть какое-либо субстанциальное бытие, которое само по себе существует. Вся сила зла заключена только во времени, и пока на свете есть существо, поддающееся искушениям. И поэтому, «конец мира должен быть понимаем не фаталистически, а динамически» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 356) и восприниматься в положительном смысле.

Таким образом, теодицея Е.Н. Трубецкого представляет собой учение о смысле жизни. Отказ человека от смысла жизни, есть его выбор в пользу смерти и ада.

Основные работы С.Л. Франка, посвященные проблеме теодицеи: «Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии», «Свет во тьме. Опыт христианской этики и социальной философии», «С нами Бог. Три размышления», «Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия», «Смысл жизни». Центральной его книгой стала «Свет во тьме». Это – книга итогов, в которой завершены темы предыдущих работ мыслителя.

Проблему теодицеи невозможно решить рационально не столько из-за слабости человеческих познавательных способностей, сколько вследствие ее принципиальной сущностно-необходимой неразрешимости: «Всякая рациональная теодицея, всякая попытка логически непротиворечиво примирить факт мирового зла со всемогуществом и всеблагостью Бога не только логически невозможна и несостоятельна, но по существу и религиозно недопустима, ибо скрывает в себе какое-то оправдание зла.

Здесь допустимо и возможно только такое «объяснение» этого противоестественного состояния, которое было бы не его оправданием, а, наоборот, его обличением» (Франк С.Л., 1998, с. 29). Чтобы объяснить зло, необходимо найти его основание, которое совпадет со смыслом. Но объяснив зло, человек тем самым его оправдает. А «это противоречит самому существу зла» (Франк С.Л., 2007, с. 215). Поэтому его надо не объяснять, а уничтожать.

Зло лишено подлинного бытия, оно является призрачной реальностью. Несмотря на это, оно фактически существует в мире и обладает огромной силой. Смерть является основным центральным злом.

По мнению С.Л. Франка, богословский догмат о грехопадении не объясняет возникновение зла, а всего лишь констатирует состояние мирового бытия. Смысл грехопадения в том, что «я» обособилось и отделилось от Бога. Кто же виновен в таком состоянии мира: Бог или человек? Самое простое решение – это связать возникновение зла с человеческой свободой, т.е. со способностью свободного выбора между добром и злом. Но, по мнению философа, «зло никогда не выбирается свободно, – напротив, нас непроизвольно тянет, влечет или гонит к нему; поскольку зло нас привлекает, в этом самом акте влечения ко злу мы уже теряем нашу свободу; подлинно свободно мы стремимся только к добру, ибо оно одно ... образует подлинную внутреннюю основу нашего бытия» (Франк С.Л., 2007, с. 221). Всомогущество и всеблагость Бога проявляется в том, что зло не способно уничтожить вселенское бытие. Однако эта необходимость не снимает с человека ответственности. Он является средоточием вселенной, и поэтому все, что находится вне есть и внутри. Человек несет ответственность не только за свое собственное совершенное зло, источником которого он является, но и за зло, существующее в мире, которому он не противодействует.

Зло, как и добро, пребывает в незримой глубине человеческой души, поэтому никакими насильственными действиями невозможно уничтожить зло. «Грех преодолевается только в человеческой душе ... Он исчезает сам собой перед добром и любовью, как тьма рассеивается светом» (Франк С.Л., 1997, с. 392).

Осознание своей греховности заставляет человека чувствовать свою ответственность за грехи и судить самого себя, т.е. совершать внутри себя суд, через собственный голос совести. Поэтому, страдание необходимо для исцеления души. Однако субъективно чувство ответственности порой обратно пропорционально мере личной греховности, т.к. способность испытывать чужую вину связано со степенью развития нравственного сознания. Яркий тому пример – заместительная жертва Христа.

Таким образом, С.Л. Франк приходит к выводу, что рациональной теодицеи не существует, она возможна лишь в своей непостижимости и трансрациональности. Он утверждает, что теодицея не только в

рациональной форме невозможна, но и попытка ее построить является духовно недопустимой.

Одной из неразрешимых загадок теодицеи С.Л. Франк считает страдания от болезней, обусловленных наследственностью, особенно это касается психических заболеваний, уничтожающих духовную способность бороться.

Еще одним философом, затрагивающим весь комплекс проблем человеческой экзистенции, является Л.И. Шестов. Он считает, что большинство вечных проблем были поставлены еще в Библии. Особенно его интересовала история грехопадения, которая, способна ответить на вечный вопрос, как и откуда возникло зло, в чем заключается свобода человека и в чем спасение человечества. Кроме того, размышления Льва Шестова тесно связаны с его осмыслением философии Кьеркегора. В своей книге "Что такое страх?" Кьеркегор попытался связать библейский рассказ о первородном грехе со своим личным опытом. «Мысль искать логического объяснения того, каким образом пришел на землю грех, – пишет он, – это – глупость, которая могла прийти в голову лишь людям, до смешного озабоченным, во что бы то ни стало все всегда объяснять» (Шестов Л.И., 2000, с. 680). Кьеркегор подходит к пониманию грехопадения с точки зрения собственного опыта, и с этой позиции судит несогрешившего человека. Он, говоря о мире до грехопадения, замечает в нем еще что-то иное, противопоставленное бытию – Ничто, основное действие которого заключается в пробуждении страха.

Но Шестов такой подход критикует. Ведь в результате грехопадения природа человека изменилась и делать выводы, что и страх был у первых людей, опираясь лишь на собственные ощущения, не правильно. Ведь он возник только после грехопадения. Он полагает, что страх перед Ничто появляется лишь в той душе человека, которая обрела знание и именно он вынуждает людей обращаться к разуму. Пока человек познает, он находится во власти первородного греха.

Ничто установило «закон бытия», который гласит, что все бессильны, как мудрые, так и глупые люди, при этом, чем человек умнее, тем он более бессилен, потому что он видит бренность всего существующего, и понимает, что ничего не может изменить, а глупые даже об этом и не задумываются. «Самый гениальный, самый добродетельный человек есть самый страшный грешник» (Шестов Л.И., 2000, с. 784). Но человек не может освободиться от власти Ничто, даже тогда, когда он видит, что это приводит к безумию и смерти. Необходимо отказаться от разума. Но как это сделать человеку с поработанной волей? Спасти от греха можно не путем познания, а через веру, т.к. «противоположное понятие греху, есть не добродетель, а вера» (Шестов Л.И., 2000, с. 679). Вера отрицает разум, вера принимает то, что разум отрицает как Абсурд. «Разум учит человека повиноваться, вера дает ему власть повелевать» (Шестов Л.И., 2000, с.

793). Как ее можно приобрести? «Чтоб обрести веру, нужно потерять разум» (Шестов Л.И., 2000, с. 702). Только благодаря вере, к человеку может вернуться его подлинная свобода. «Свобода не выбирает между злом и добром: она истребляет зло, превращает его в ничто» (Шестов Л.И., 2000, с. 778).

Таким образом, Шестов приходит к оригинальному выводу, что грехопадение заключается в стремлении людей к познанию, а не в неповиновении Богу, или увлечению плотским соблазнам, как предполагали долгое время многие богословы и философы. Причем мыслитель утверждает, что «"Intelligere" высосало из Бога все его могущество, а вместе с тем и его душу. Его воля оказалась в обмороке, в параличе, в рабстве у какого-то "начала"» (Шестов Л.И., 2000, с. 800). Тем самым, он приходит к оригинальному выводу, что Разум поработил даже Бога.

Таким образом, Лев Шестов описывает своеобразную эволюцию мирового зла, которая проявляется в двух творениях: творение мира Богом и творение мира греховным человеком, между которыми имеются существенные различия. Если в основе первого творения лежит абсолютное добро и неограниченная свобода, то в основе второго - страх и покорность.

Русский мыслитель, Н.А. Бердяев особенно остро переживал присутствие зла в мире, что повлекло к постановке им проблемы теодицеи.

В отличие от других мыслителей, он рассматривает теодицею как исторический процесс, связывая богооправдание со смыслом истории. В своей книге «Философия свободы» он отмечает увлеченность человечества идеей прогресса и показывает «пагубность» этой идеи. Таким образом, он связывает происхождение зла с прогрессом и историей. Он считает, что именно понимание смысла истории как вселенского процесса приведет к оправданию Бога за существующее мировое зло.

Традиционно происхождение зла объясняли свободой, которую даровал Бог людям и которой они злоупотребили. Н.А. Бердяев объясняет природу зла иначе. Он считает, что существует «первичная», «несотворённая» свобода, над которой Бог не властен, и назвал ее «меонической свободой». Именно она и порождает зло. Таким образом, он абсолютизировал свободу, отделив ее от Бога и человека, и тем самым онтологизировал зло.

По его мнению, грехопадение является проявлением свободного духа в человеке, а значит, он не падшее существо. «Свобода зла есть добро, и без свободы зла не было бы свободы добра, т.е. не было бы добра. Возможность зла есть условие добра. Насильственное недопущение зла ... было бы большим злом» (Бердяев Н.А., 1931, с. 51). В этом парадокс добра и зла. Но настоящий трагизм жизни, по мнению мыслителя, заключается не в борьбе добра со злом, а в столкновении одного добра с другим добром

– любовь к родителям с любовью к любимому человеку, любовь к родине с любовью к близким и т.д.

Но существует еще парадокс свободы, который состоит в том, что, для того чтобы приобрести свободу, необходимо уже быть свободным, т.е. осознавать себя внутренне свободным. Именно творчество способствует внутреннему освобождению. Творчество – это не только борьба со злом, но и создание иного мира. Настоящее творчество стремится к вечному. «Смерть - предельный ужас и предельное зло - оказывается единственным выходом из дурного времени в вечность, и жизнь бессмертная и вечная оказывается достижимой лишь через смерть» (Бердяев Н.А., 1931, с. 216). В этом ее парадокс. Ведь с одной стороны, смерть является результатом греха, а с другой стороны, она является ценностью и благом.

Если бы мир существовал бы бесконечно во времени, то он не обрел бы смысл. Жизнь бессмысленна, если после смерти не следует вечной жизни. «Нельзя пассивно, в тоске, ужасе и страхе ждать наступления конца и смерти человеческой личности и мира» (Бердяев Н.А., 1931, с. 227).

Бессмертие предполагает ответственность за совершенные поступки. Тем самым проблема смерти связана с проблемой ада как возмездия за грехи. Н.А. Бердяев критикует учения, оправдывающие ад идеей справедливости. Ад не является вечностью, он всего лишь бесконечное продолжение во времени. «Ад есть по существу призрачная, фантазмагорическая, небытийственная сфера. Но он может быть величайшей психологической, субъективной реальностью для человека. Ад ... не может быть вечным, но может переживаться человеком как бесконечное» (Бердяев Н.А., 1931, с. 231). Таким образом, человек сам себя мучает, а не Бог. Это всего лишь человеческий суд. Но «самый беспощадный суд есть собственный суд, он есть адское мучение, ... Ад есть переживание безнадежности. И это переживание совершенно субъективно. Возникновение надежды уже есть выход из ада» (Бердяев Н.А., 1931, с. 238). Таким образом, он не объективировал ад и не пытался построить онтологию ада.

Итак, по Н.А. Бердяеву, проблему теодицеи, возможно, разрешить только в экзистенциальном плане. «Не нужно... оправдывать всех несчастий, страданий и зол мира при помощи идеи Бога ... Нужно обращаться к Богу для борьбы за свободу, за справедливость» (Бердяев Н.А., 1939, с. 53). Если Вл. Соловьев в первую очередь, оправдывает добро в истории, то Н.А. Бердяев признает огромную роль зла в смысле истории. Он считает, что недостатком большинства теодицей как раз и состоит в том, что зло считали простым недостатком.

Таким образом, русские философы рационально подходят к решению проблемы теодицеи и связывают свободу воли человека с его ответственностью, что имеет социально-этическую направленность.

### Список литературы.

1. Бердяев Н.А. Мирозерцание Достоевского. Прага, 1923. 238 с.
2. Бердяев Н.А. О назначении человека. Париж: Современные записки, 1931. 320 с.
3. Бердяев Н.А. О свободе и рабстве человека. Опыт персоналистической философии. Париж: YMCA-Press, 1939. 224с.
4. Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета.
5. Лосский Н.О. Бог и мировое зло. Основы теодицеи. М.: Терра - Книжный клуб; Республика, 1999. 431с.
6. Соловьев В.С. Оправдание добра. М.: Институт русской цивилизации, Алгоритм, 2012. 656с.
7. Трубецкой Е. Н. Смысл жизни. М.: Институт русской цивилизации, 2011. 656с.
8. Франк С.Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии. - М.: АСТ, 2007. 512с.
9. Франк С.Л. Реальность и человек.- М.: РЕСПУБЛИКА, 1997. 478с.
10. Франк С.Л. Свет во тьме.- М.: Изд-во «Факториал», 1998. 256с.
11. Шестов Л.И. Апофеоз беспочвенности. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2000. 224с.
12. Шестов Л.И. Киргегард и экзистенциальная философия. АСТ; М., 2000. 800с.

### THEODICY IN PERSONAL SELF-DISCOVERY SUBJECT

Antonenko V.V.

*The article presents an analysis of the formulation and solution of the problem of theodicy Russian philosophers. On the basis of identified general and specific features characteristic of Russian philosophical theodicy. Russian philosophers, unlike theologians, rational approach to the solution of theodicy, and bind the agency of man with his responsibility that makes the problem of social and ethical orientation.*

**Keywords:** *theodicy; Russian philosophy; theworld's evil; good; original sin; freedom; responsibility.*

### МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ СОСТАВЛЯЮЩИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ ПСИХОЛОГА

Бадалова М.В.

Гуманитарно-педагогический институт  
Севастопольского государственного университета

*В статье предпринимается попытка очертить пространство этической проблематики психолога; предложена типология морально-этических задач и их характеристики. Анализируются этапы процесса решения морально-этической задачи.*

**Ключевые слова:** *психолог, профессиональное этическое пространство, морально-этическое мышление психолога, морально-этическая задача, способы и средства решения моральных задач.*

Этическое мышление - это процесс, направленный на овладение человеком нравственными понятиями и позволяющий осознавать и прогнозировать поступки участников этической ситуации (Круглый стол ..., 2010). Особую роль проблема становления и развития этического мышления приобретает в контексте деятельности специалистов «помогающих» профессий, к числу которых относится и профессия психолога. Как отмечается в работах Г.А. Балла, А.Ф. Бондаренко, М.Е. Бурно, Т.М. Буякаса, Ф.Е. Василюка, З.Г. Кисарчук, Н.Л. Коломинского, В.Г. Панка, Е.Е. Сапоговой, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелевой, Ю.М. Швалба и др., именно морально-этический, нравственный аспект деятельности психолога, а не только уровень его операциональной компетентности, предопределяет направленность и результат, часто отдаленный, его деятельности. Несмотря на рост работ, уделяющих внимание профессиональной этике психолога (Н.А. Аминов, Е.М. Борисова С.А. Боровикова, С.М. Годник, О.В. Дашкевич, А.А. Деркач, И.В. Дубровина, В.Л. Захаров, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, В.С. Мухина, М.В. Молоканов, Н.С. Пряжников, Е.С. Романова, К. Роджерс, Д. Сеймор, Н.Ю. Хрящева и др.), исследований, направленных на изучение морально-этического мышления, практически нет. Представляется, что анализ морально-этических составляющих профессионального мышления может стать не только предметом профессиональной рефлексии психолога, но и углубить представления о сущности его мыслительной деятельности. Сказанное выше обусловило актуальность предпринятой попытки изучения данной проблемы. **Цель исследования** – изучение морально-этических составляющих мышления психолога. Не претендуя на исчерпывающий анализ проблемы, в данном исследовании мы остановились на изучении двух частных вопросов: 1) определение понятий «морально-этическое мышление психолога» и «морально-этическая задача в профессиональной деятельности психолога»; 2) систематизация способов анализа и средств решения морально-этических задач.

Методологическими предпосылками исследования являлись следующие положения.

1) Профессиональная культура психологов, включающая в себя профессиональную компетентность, психологические средства творческой деятельности и совокупность наиболее важных нормативных смыслов и ориентиров профессии (в том числе ориентиры этического кодекса психолога и установки рაციогуманистического мировоззрения – смысловые установки на гуманизм и диалогическое взаимодействие, опора на гармоничный интеллект и т.д.) (Балл, 2011), является полем для выделения базовых ценностей при решении этических ситуаций и моральных дилемм.

2) Являясь подсистемой профессиональной культуры, интеллектуальная культура психолога, включающая эталоны интеллектуальной продуктивности и способы организации мыслительной деятельности, выступает инструментом для реализации базовых смысловых установок в решении психологом этических ситуаций и моральных дилемм (Бадалова, 2007).

Реализацию поставленных задач мы начали с рассмотрения этической проблематики, играющей ведущую роль в формировании деонтологического менталитета целостной профессиональной группы. Этическое пространство профессиональной деятельности психолога достаточно широко, что обусловлено, с одной стороны, сложностью психологической реальности, с другой, – широким спектром профессиональных задач – исследовательских, практических, преподавательских и т.д. Зафиксированные в этическом кодексе психолога общие нравственные требования и нормы поведения находят дополнительное звучание с учетом специфики деятельности (А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, Н.П. Локалова, Н.С. Пряжников, Е.Е. Сапогова). Обобщение литературы по проблеме профессиональной этики психологов позволяет выделить основные линии нравственно-ценностных противоречий профессиональной деятельности.

– Противоречивость этического знания (множественность толкований моральных понятий и одновременно существующие типы морали (И.Г. Дубов, А.А. Хвостов), трудно разрешаемые моральные парадоксы (А.А. Гусейнов), неоднозначность и «текучесть» моральных суждений в самом моральном знании, несогласованность между моральным суждением, моральным выбором и поступком).

– Противоречивость и «незавершенность» профессиональной этики. К примеру, фраза из новейшего этического кодекса (1990) Американской ассоциации психологов «Психологи уважают и ценят достоинство личности и стремятся обеспечить и защитить основные права человека. Они обязаны накапливать сведения о поведении людей, понимании людьми друг друга, самопонимании и применять эти сведения для обеспечения благосостояния общества» становится невыполнимой в работе с клиентами, имеющими суицидные намерения, когда трудно или невозможно полностью придерживаться задекларированных принципов. Ведь если стараться обеспечить безопасность клиента, то трудно не нарушить его автономию, право на свободное самоопределение, а, следовательно, не посягнуть на его личностное достоинство и ценности (Пряжников, 2004).

– Противоречие между различными этическими системами и их уровнями на примере взаимодействия различных социальных систем, групп, индивидов,

- Противоречивость между декларативными нормами нравственного выбора этического кодекса и разнообразием реального морального опыта самого психолога.
- Конфликт ценностей и смыслов во взаимоотношениях психолога с людьми, с другими типами моральной культуры, в том числе и с «заказчиком».
- Конфликт ценностей и смыслов во взаимоотношениях с самим собой – противоречие между социально одобряемым конформным поведением и стремлением к независимости; противоречие между эгоистической и альтруистической направленностью профессиональной деятельности; между желаниями «быть» и «казаться» и др. Так, например, выраженная ориентация на ценность другого человека в профессиональной деятельности психолога предполагает адекватное восприятие им своих возможностей как меры воздействия на Другого человека, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои профессиональные решения. Профессиональная рефлексия на предмет собственной состоятельности «Я – компетентен / Я – не компетентен» приводит к обострению противоречия между профессиональным долгом и практической этикой, диктующей глубину воздействия на Другого человека (принятие ограничений на собственные действия).

Эти и другие возможные линии противоречий, а также комбинации этих линий фактически, с одной стороны, создают пространство этической проблематики, с другой, – делают процесс разрешения (или снижения остроты противоречия) крайне трудным. Последнее требует развитие у психолога моральной компетентности – культуры анализа моральных дилемм, развитого морально-этического мышления, моральной рефлексии и способности делать моральный выбор. Важно подчеркнуть, что морально-этическое мышление психолога – это не столько интуитивное, чувственное постижение сущности нравственной коллизии, основанное на субъективном моральном опыте специалиста, сколько целенаправленное, опосредованное ценностями профессиональной культуры отражение психологом этической ситуации, использование им этических знаний и умений в осмыслении профессиональных противоречий и моральных дилемм.

Итак, *морально-этическое мышление психолога* направлено на понимание различных этических систем и умение осуществлять переход от оценки элементарных нравственных понятий к оценке нравственных комплексов; различение и противопоставление составных частей моральной дилеммы, их объединение в синтетическое целое, сопряжение нравственных понятий, близких по значению, но различных по смыслу; установление закономерностей развития этической ситуации с учетом интересов и ценностей различных участников; составление прогноза

последствий различных моделей морального выбора; моральная рефлексия собственного отношения к данной этической ситуации.

Через морально-этическое мышление в профессиональном сознании психолога формируются представления о ценностях различных этических систем и их уровнях, нравственные понятия, моральные императивы и установки морального поведения. Необходимо отметить, что, являясь составляющей профессионального мышления психолога, морально-этическое мышление не тождественно его моральному сознанию. Моральное сознание психолога обладает более широким по сравнению с морально-этическим мышлением смысловым охватом. Выполняя функцию оценки (окружающего мира, других людей, себя самого), моральное сознание проявляется на двух уровнях регуляции в отношениях с людьми – на эмоционально-чувственном (переживание нравственных эмоций и чувства) и рациональном (моральное знание) уровнях. Моральное сознание психолога обуславливает выбор стратегии поведения в моральной ситуации, нравственную целеполагающую деятельность, антиципацию нравственно мотивированных действий и их личных и социальных последствий.

Осмысление процесса понимания психологом этических ситуаций нуждается в отправной точке проблемного анализа. Такой точкой может стать понятие целенаправленной интеллектуальной деятельности, тесно связанного с понятием «задача». Термин «задача» не является новым в теории и практике профессиональной деятельности психолога. Наряду с термином «задача» широко употребляются термины «проблема» и «проблемная ситуация». При этом соотношение обозначаемых понятий определяется по-своему едва ли не каждым автором. Опираясь на систему понятий общей теории задач (Балл. 1990), и не претендуя на исчерпывающий анализ термина, дадим определение морально-этической задачи. Будем иметь в виду при этом, что моральное противоречие, составляющее суть задачи, проявляется в двух аспектах: как противоречие, стоящее перед самим психологом, так и являющееся предметом профессиональной задачи.

Под *морально-этической задачей* будем понимать психологическую систему, обязательными компонентами которой являются:

а) исходное нравственно-ценностное противоречие (конфликт между желаемой целью и средствами ее достижения; противоречие между социально заданной целью и личными мотивами; конфликт между долгом и профессиональными ценностями, эмоциями и убеждениями, желаниями и совестью и т.д.);

б) желательное состояние потребностного будущего – опосредованный ценностями профессиональной культуры целенаправленный анализ и понимание моральной дилеммы, позволяющие вынести моральное суждение и осуществить в ментальном плане

моральный выбор – представление о том, что должно быть получено в результате решения морально-этической задачи.

Морально-этическая задача, как некоторая система, будет обладать совокупностью характеристик, включающих субъективную и объективную информацию о предмете этической ситуации, систему средств и способов для ее решения (Балл, 1990).

К числу специфических особенностей морально-этических задач в профессиональной деятельности психолога относятся следующие.

– **Проблемно-конфликтный характер условия и многомерная смысловая структура задачи.** Как правило, морально-этическая задача, – это многомерная система, которая отражает различные «слои» противоречий. С одной стороны, это бытийные противоречия, относящиеся к различным уровням этического пространства, – юридические, моральные, нравственные. С другой стороны, в дилемме присутствует столкновение разнонаправленных интересов участников моральной дилеммы, то есть задачу можно рассматривать с психологической позиции разных участников морального конфликта и, соответственно, типов их индивидуальной морали. С третьей стороны, морально-этическая задача, может быть представлена во временном континууме актуального и потенциального уровня развития морального сознания всех участников этической ситуации. Если актуальное восприятие моральной дилеммы отвечает осознаваемому, вербализированному смысловому полю решателя, то диалектическое понимание морального противоречия на уровне поиска решения в стратегической перспективе развития этической ситуации, потенциально способствует рождению новых смыслов и обогащению этического пространства всех участников моральной ситуации.

Проиллюстрируем сказанное на примере моральной дилеммы, предлагаемой в качестве учебной этической ситуации студентам-психологам.

*«В кабинет психолога пришел совсем уже немолодой человек, который рассказал о своей причастности к карательным мерам против невинных жертв во время фашистской оккупации. Во время войны деморализованный, страдающий от голода и страха, он, совсем еще мальчишка-подросток оказывал содействие фашистам. Он признался, что однажды совершил особо зверское преступление: он помог согнать в дом большое количество евреев, которых затем подожгли и наблюдали за тем, как те горят. Придя на прием к психологу, он надеялся получить прощение прежде, чем умрет. Психолог не откликнулся на запрос клиента и попросил его уйти».*

«Правильно ли поступил психолог?», «Какая позиция психолога является наиболее адекватной?», «В чем именно заключается моральное противоречие данной этической ситуации?», «Должен ли психолог оказывать помощь пришедшему на исповедь палачу?». Вопросы, адресованные студентам в ходе анализа морально-этических задач, становятся предметом моральной рефлексии и в реальной практике

специалиста. С точки зрения обыденного сознания, ответ на запрос клиента в данной ситуации лежит на поверхности и носит категорический отказ. С точки зрения профессиональной этики, психолог не имеет права отказать в помощи человеку, обратившемуся за помощью. Противоречие между личным отношением психолога к прошлому клиента и его настоящей профессиональной позицией может быть осмыслено с позиции профессиональной культуры и, в частности, установок рациогуманизма (Балл. 2010). «Подлинное прощение – нравственный акт и потому не может основываться на безнравственных мотивах. Хотя многие люди начинают путь к прощению, будучи мотивированными потребностью в облегчении собственного страдания, наиболее вероятные кандидаты на роль мотивов в постоянном развитии готовности прощать – «агапе», нравственная, ориентированная на других любовь, а также смирение и готовность обиженного признать, что он сам не без греха. Все эти мотивы несовместимы с тем, чтобы усматривать в себе превосходство над обидчиком или считать его не стоящим внимания» (А.А.Гассин) (Гассин, 1999).

Кроме этого, широко известный нравственный императив «Не суди!» актуализирует вопросы, далеко выходящие за рамки наличной профессиональной ситуации. Имеет ли право психолог говорить от имени морали и быть, таким образом, судьей или духовным наставником? Является ли он сам носителем нравственности? Поиск ответов на эти вопросы является мощным воздействием на внутренний мир самого психолога и основанием для присвоения норм и ценностей профессиональной культуры в структуру психической реальности его собственной жизни. Присвоение психологом гуманистических ценностей профессиональной культуры, таким образом, привносит в его деятельность дополнительную нравственную тональность – способствовать «неуклонному возвышению в культуре гуманистического начала» (Д.С. Лихачев) (Круглый стол..., 2010).

– **«Отрыв» морального суждения от морального поведения и нравственного поступка решателя.** Решение моральной дилеммы, как известно, не является гарантией реализации морального выбора на уровне действия. Необходимо иметь в виду, что многоступенчатый переход от морального суждения к нравственному поступку обусловлен степенью зрелости моральной системы решателя (Анцыферова, 1999), способностью находить аутентичную внутреннюю позицию по отношению к ситуации и другим людям, а также готовностью к ответственному способу ее выражения (Барсукова, 2010). Чем выше стадия развития морального сознания, тем более согласованной становится моральная система личности и тем меньше «разрыв» между моральным суждением и моральным поведением.

– ***Зависимость понимания моральной дилеммы от интеллектуальных и личностных характеристик всех участников этической ситуации.*** Выбор способа и средств анализа морально-этических задач детерминирован влиянием индивидуально-психологическими качествами, индивидуальной спецификой морального познания, уровнем развития моральной системы (морального сознания, базовых ценностей, знания моральных принципов и норм, убеждений, моральной рефлексии и т.д.), личностных диспозиций (эго-контроль, воля к осуществлению морального намерения, ответственность за сделанный выбор и т.д.) и интеллектуальных (культура морально-этического мышления, сформированность моральных операций, способность к децентрации, надситуативность, нравственное творчество) факторов. Моральная система различной степени согласованности и зрелости предопределяет определенный тип морального поведения и на его основе умение увидеть и проанализировать моральную дилемму.

– ***Отсутствие готовых алгоритмов решения морально-этических задач различных типов.*** Очевидным является отсутствие алгоритмов решения сложных и неоднозначно определенных моральных дилемм. «Принимая решение об осуществлении действия, человек осознанно сопоставляет, взвешивает, соизмеряет различные мотивы. Каждый выбор здесь трагичен, поскольку решает дилемму между мотивами. Трагизм в том, что субъект стоит перед задачей, с одной стороны, жизненно важной, а с другой – логически неразрешимой. Задача эта неразрешима понескольким причинам. Во-первых, потому, что каждая альтернатива является в данном случае жизненным отношением или мотивом, от положительной реализации которого можно отказаться только путем дезинтеграции формы жизни. Во-вторых, потому, что для предпочтения одного мотива другому не может быть убедительного рационального основания» (Ф.Е. Василюк) (Василюк, 1984, с.122).

Однако и в случае решения типовых, имеющих отражение в этическом кодексе морально-этических задач, поиск решения не является простым. «Каждая проблема, несмотря на видимую типичность, является неповторимой и обязательно требует индивидуального подхода. В этом смысле было бы ошибочно думать, что могут существовать какие-либо алгоритмы решения отдельных проблем» (Балл, 1990). Анализ этических задач и дилемм, таким образом, сопровождается поиском эвристических подходов к объяснению морального выбора разными участниками ситуации, нежели нахождение однозначных способов разрешения противоречия.

Прежде чем перейти к анализу понятия «способы решения», перечислим основные типы морально-этических задач, сопровождающих профессиональную деятельность психолога, и выделим их специфические особенности.

Основные типы морально-этических задач представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Типы морально-этических задач в профессиональной деятельности психолога

Критерий типологии	Тип этической задачи	Этическое новообразование, формируемое в ходе решения задачи
1. Тип решаемых задач	- Теоретические (ментальные, моделируемые, учебные); - поведенческие, связанные с реальным моральным выбором и поступком.	Формирование этического пространства психолога; актуализация морально-этического мышления.
2. Сфера проявления этической ситуации	- Возникающие в ходе профессиональной деятельности; -относящиеся к социальной и личной сферам жизни.	Развитие морального сознания психолога и формирование профессионального этического пространства психолога
3.Значимость этической проблемы для решателя (для кого именно данная морально-этическая задача является проблемной)	- Касающаяся напрямую решателя (лично значимая, моральная ситуация); - моральная проблема, не имеющая для решателя личностного смысла.	Способность к фасилитации процесса решения морально-этической задачи другим человеком; эвристические интерпретации морального выбора; актуализация морально-этического мышления психолога, нравственное творчество.
4. Степень трудности морально-этической ситуации.	- Простая, ориентированная на свод правил Этического кодекса психолога; - сложная, содержащая в себе моральные парадоксы из юридической, моральной или нравственной области, трудно сопрягаемые нравственные понятия различных этических систем, не имеющая однозначного морального решения.	Актуализация морально-этического мышления психолога; сопряжение нравственных понятий; умение переходить и сопрягать моральные понятия разных этических систем; эвристические интерпретации морального выбора; нравственное творчество.
5. По целевой установке.	- Актуализация морального мышления; - фасилитация морального выбора;	Формирование нравственных понятий, моральных суждений, культуры решения морально-этических задач.

	- нравственное воспитание; - самовоспитание.	
--	---	--

Описанные особенности морально-этических задач позволяют подойти к определению **способов и средств решения**.

С учетом существующих в литературе подходов к пониманию разрешения морального конфликта, остановимся на определении способов решения морально-этической задачи как системы анализа морального противоречия и средств его разрешения. При этом будем иметь в виду, что в случае, когда моральная дилемма возникает перед самим психологом, процесс решения задачи может носить индивидуальный характер. Если же моральный конфликт возникает в рамках профессионального взаимодействия с «заказчиком», коллегами, клиентами и т.д., интеллектуальная позиция психолога будет определяться с учетом уровня развития морального сознания субъекта этической ситуации – от позиции со-решателя моральной задачи до позиции фасилитатора.

Если подходить к проблеме осмысления морально-этической задачи, возникающей в рамках профессиональной деятельности психолога, как к сугубо интеллектуальному процессу, то в нем можно выделить несколько этапов.

#### **1. *Восприятие и определение этической ситуации как проблемной.***

Умение вербализировать суть морального конфликта, представленного в задаче, способствует сосредоточению на той грани этической ситуации, которую нужно решить в первую очередь. «Наиболее существенной чертой морального конфликта является осознание личностью такой ситуации, в которой она поставлена перед необходимостью выбора между добром и злом, между различными нравственными ценностями» (П.М. Нурмагомедова). Так моральная проблема переопределяется в задачу.

Однако в ряде случаев «обнаружить» моральную проблему решателю не удастся. Такая моральная «слепота» обусловлена незрелостью морального сознания (Л. Колберг), «уязвленной» моралью решателя (Тихоненко, 1992), «моральными акцентуациями» (Тихоненко, 1992), психическими расстройствами, что влечет за собой «искажение» в восприятии морально-этической ситуации и разнообразные варианты «ухода» от решения моральной дилеммы. От «бегства» из ситуации морального выбора до конформного «смягчения» конфликтующих мнений. Полученный в прошлом опыт психотравматизации, приводит к диспропорциональности моральной системы, дисгармонии ценностей и расширению «диапазона общественной приемлемости» действий аморального толка. Особенности морального поведения при «моральных акцентуациях» также приводят к невозможности «увидеть» и проанализировать этическую ситуацию. Болезненная чувствительность к

потенциально возможному ущемлению прав или достоинств, любое толкование проявления несправедливости (по отношению к себе или значимым лицам) оборачивается неспособностью улавливать содержание морального конфликта и психологическими защитами проекции или когнитивным диссонансом. В этом случае перед психологом стоит задача не только определить «зоны моральной уязвимости» у решателя, но и апеллировать к «зонам с сохранной моральной мотивацией». Воздействуя на эти моральные элементы, психолог, по сути, способствует восстановлению интегрированной моральной системы и осуществляет нравственно-ценностную коррекцию травмированных моральных структур.

Умение понять логику моральных рассуждений Другого, ориентация на смысловые установки неконфронтационной солидарности (Балл, 2010), недопустимость морального максимализма и морализаторства позволяет психологу увидеть иерархию смыслов и контекстов морального конфликта самому и способствовать развитию этого «видения» у других людей.

## **2. Осмысление морального противоречия.**

На данном этапе происходит различение, противопоставление и диалектическое понимание составных частей моральной дилеммы. Именно диалектическое понимание противоречий, заключенных в задаче, позволяет находить смысл даже в противоречивой реальности (Блинникова, 2010).

Особую важность в процессе осмысления задачи приобретают близкие по смыслу, но отличные по смыслу нравственные концепты и понятия (Левичев, 2002). Примером таких понятий могут быть: «правда-истина», «психическая норма – психологическое зжоровье», «психологическое воздействие-вмешательство в жизнь другого», «фасилитация-манипуляция», «отказ на психологическую помощь-этика воздержания», «чувство собственного достоинства-самолюбие» и т.д. Специфической особенностью сопряженных нравственных понятий является то, что они включают в себя не только основные черты образования нравственных понятий, но и создают проблемную ситуацию, с которой и начинается мыслительный процесс, направленный на выяснение дополнительных контекстов и коллизий моральной задачи. Владение системой нравственных понятий на теоретическом уровне способствует не только развитию этического мышления, но и развитию морального сознания и, в конечном итоге, совершению нравственных поступков. Сначала в категории «возможности», а затем в категории «действительности». Операциональным обеспечением данного этапа являются диалектическое мышление, способность осуществлять переход от оценки элементарных нравственных понятий к оценке нравственных комплексов.

### ***3. Выдвижение возможных вариантов разрешения морального противоречия и прогнозирование последствий различных моделей морального выбора.***

Разобраться в сложившихся условиях моральной коллизии, выделить моральное противоречие и объяснить правильные и ошибочные поступки всех участников ситуации, прогнозируя их последствия, позволяет морально-этическое мышление. Однако умение делать выбор в пользу одного из альтернативных решений «во имя добра и против зла» (В.И. Бакштановский) предполагает развитие у решателя способности делать моральный выбор – умение находить и принимать правильное и ответственное решение. Конфликтность морального выбора обусловлена тем, что, с одной стороны, осуществление каждой из выбранных возможностей в соответствии с определенной нравственной нормой в некоторых случаях приводит к нарушению другой моральной нормы, вытекающей из той же системы ценностей. С другой стороны, – недостаточной моральной компетентностью решателя.

В конкретной действительности психологическая ситуация выбора всегда насыщена многочисленными аргументами «за» и «против», что делает его порой мучительно трудным и эмоционально затратным. Переживание морального конфликта является важным компонентом решения морально-этической задачи. Диалогическое по своей природе переживание всегда обращено к кому-то. Адресат и содержание переживания не обязательно однозначны и четко оформлены, но, во всяком случае, они существенны для хода и судьбы конкретного переживания (Ф.Е. Василюк). Научившись слышать в эмоциональных состояниях и даже в невербальных симптомах клиента скрытые диалогические высказывания, которые могут быть с помощью психолога актуализированы и эксплицированы, психолог предоставляет возможность клиенту в новой продуктивной форме пережить моральную проблему и продвинуться в сторону продвижения в понимании ее внутренней структуры. Диалогическое осмысление морального переживания и связанных с ним вопросов «Как?», «Почему именно так?», и «Для кого это приемлемо?» неразрывно связаны с обсуждением ценностной основы возможных вариантов выбора и их последствий. «Для человека, проникнутого высшей духовной ценностью, выбор перестает быть животрепещущей проблемой, поскольку он уже, так сказать, раз и навсегда выбрал свой жизненный путь, нашел себя, свою главную устремленность, обнаружил источник осмысленности бытия и некую жизненную истину и тем самым как бы предрешил (не в деталях, а в принципе, не со стороны внешней, а с внутренней ценностно-смысловой стороны) все возможные последующие выборы. Ценность внутренне освещает всю жизнь человека, наполняя ее простотой и подлинной свободой — свободой от колебаний и страха, свободой творческих возможностей» (Ф.Е. Василюк, с.126).

И хотя и на сегодняшний день в психологии не утихают споры относительно того, насколько ценности консультанта должны «участвовать» в процессе профессионального взаимодействия с Другим человеком, все же невозможно не согласиться с тем, что, даже не навязывая другому человеку свои ценности, однако, придерживаясь в работе определенной философии, психолог неизбежно вносит в консультирование свое воззрение на систему сущностных вопросов жизни (Круглый стол..., 2010). Еще А. Маслоу утверждал: «Я действительно верю в то, что вскоре мы сможем определить терапию как «поиск ценностей», потому что поиск индивидом своей самости в сущности является не чем иным, как поиском изначальных, подлинных ценностей индивида» (цит. по Круглый стол..., 2010, с.219). Ценностная система консультанта через феномен отраженной субъектности будет находить свое отражение во внутреннем мире клиента, влияя тем самым на процесс «вращения» морали к высшим ценностям и способствуя нравственному творчеству.

Операциональную сторону данного этапа решения обеспечивают теоретическое и практическое мышление психолога. Если теоретическое мышление направлено на понимание моральных ценностей, то практическое – на умение решать проблемные коммуникативные задачи: «увидеть» ситуацию глазами различных участников ситуации, следовать логике «неконфронтационного дискурса», сближать противоположные точки зрения, быть высокочувствительным к разным характеристикам, нюансам ситуации, выбирать «мудрую» стратегию решения, прогнозировать последствия разных способов решения.

#### **4. *Сверхрефлексивность.***

В контексте решения морально-этических задач выработка собственного отношения психолога к содержанию морального противоречия приобретает совсем иную по сравнению с типичными профессиональными задачами глубину и протяженность в пространстве и времени. Моральная рефлексия психолога направлена в первую очередь на понимание причины морального выбора, а не способность выбирать или оценивать его. Сверхсильное поле рефлексивного напряжения, постоянный «навык сомнения» (В.С. Библер) и «святое недовольство собой» (Д.Б. Эльконин) (Бадалова, 2007) будет обеспечивать качественно новое морально-этическое мышление психолога - культуру понимания и интуитивного ощущения, умение разграничивать в себе присвоенные в процессе профессионального развития чужие точки зрения и начало собственного мышления, философское продуцирование «точек удивления», готовность к нравственному творчеству, рефлексивно обогащенному поиску новых профессиональных решений.

Наряду со средствами решения каждой из выделенных стадий процесса решения задач следует учитывать и процессуальный аспект

(концепция С.Л. Рубинштейна и А.В. Брушлинского о психическом как процессе), в частности, профессионально специфические способы мышления психолога, не сводящиеся к операционному. К их числу можно отнести – консультативное понимание, диалогичность, диалектичность, нравственное творчество, рефлексивность, а также достаточно широкий репертуар эвристических средств анализа проблемной этической ситуации. Предпочтение же консультантом конкретных подходов и методов работы в процессе профессионального взаимодействия будет зависеть от присвоенных ценностных установок психолога в отношении человека вообще и клиента в частности (к таким установкам относятся: «модель другого», представление о целях профессионального взаимодействия, понимание того, что является движущими силами профессионального процесса).

Хочется вспомнить Г. Олпорта, который писал, что каким бы превосходным ни было зрение психологов-консультантов, они всегда смотрят на своих клиентов через профессиональные очки с тремя видами линз, достойными специального исследования. Эти линзы следующие: а) рассматривание людей в качестве реагирующих существ (как в бихевиоризме); б) рассматривание людей в качестве «существ в процессе становления» (как в гуманистически-экзистенциальной психологии); в) рассматривание людей в качестве существ, реагирующих глубоко в подсознании (как в психоанализе) (Приводится по (Маслоу, 1997, с. 18). Сегодня набор из трех линз Олпорта пополнен «когнитивными» и «когнитивно-поведенческими» линзами. Кроме того, все большее число психологов находят, что отдельные линзы излишне ограничивают поле зрения, и предпочитают либо интеграцию, либо эклектичность.

Подводя итоги, отметим, что морально-этическая сторона деятельности психолога является предельно широкой и играет ведущую роль в формировании деонтологического менталитета целостной профессиональной группы. От уровня развития морально-этического мышления психолога зависит глубина, стойкость и прочность его моральных установок и, в конечном итоге, моральный выбор и нравственное поведение. Сущность морально-этического мышления, выполняющего функции диагностики, коррекции, развития и проектирования моральной системы другого человека, заключается в том, что оно дает оптимальное сочетание традиционного и творческого элементов в моральном сознании и выступает эффективным средством для принятия решений в проблемных моральных ситуациях и дилеммах. Выделенные в ходе анализа аспекты решения морально-этических задач различного типа позволяют операционализировать способы решения морального противоречия и способствовать моральному познанию другого человека и своего собственного.

### Список литературы.

1. *Анцыферова Л.И.* Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Л.Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. №3. С.5-17.
2. *Бадалова М.В.* Психологическое содержание интеллектуальной культуры психологов: опыт изучения и направления исследования / М.В.Бадалова // Горизонты образования. 2007. № 3. С. 95-103.
3. *Балл Г.А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. – М.: Педагогика, 1990. 184 с.
4. *Балл Г.А.* Рациогуманистическая ориентация в научной деятельности психологов //Журнал практикующего психолога. 2010. № 17. С.17–23.
5. *Балл Г.А.* Психология методологии: рациогуманистический взгляд//Вопросы психологии. 2011. №2. С.3–13
6. *Барсукова С.А.* (Пенза). Совесть как характеристика индивидуальности // Психология индивидуальности: Материалы III Всероссийской научной конференции, г. Москва, 1–3 декабря 2010 г.: В 2 ч. / Отв. ред. А.Б. Орлов. М.: Изд. дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2010. Часть 1. 392 с. С. 69–71.
7. *Блинникова С.Л.* (МГУ). Роль диалектичности понимания жизненных противоречий субъектом в становлении индивидуальных особенностей интеграции опыта //// Психология индивидуальности: Материалы III Всероссийской научной конференции, г. Москва, 1–3 декабря 2010 г.: В 2 ч. / Отв. ред. А.Б. Орлов. М.: Изд. дом Гос. Ун-та – Высшей школы экономики, 2010. Часть 1. 392 с. С. 88–90.
8. *Буйкас Т.М.* Ценностно-смысловая сфера профессионала//Мир психологии. 1997. № 3.
9. *Братусь Б.С.* Психологическое и нравственное пространство нормы // Журнал практического психолога. 1997. № 3. С. 6–15.
10. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания. М.: МГУ, 1984. 240с.
11. *Вачков И. В., Гриншпун И.Б., Пряжников Н.С.* Введение в профессию «психолог» М.; Воронеж: МОДЭК, 2002. 464 с.
12. *Дубов И.Г., Хвостов А. А.* Моральная детерминация поведения в обыденном сознании больших групп населения // Вопросы психологии. 2000. №5. С.87–98.
13. *Гассин Э.А.* Психология прощения // Вопросы психологии. 1999. №4. С. 93–104.
14. *Гусейнов А.А.* Великие пророки и мыслители. Нравственные учения от Моисея до наших дней /М.Вече, 2009. 496с.
15. *Коттлер Дж., Браун Р.* Психотерапевтическое коесультирование. СПб.: Питер, 2001. 464 с.
16. *Кочунас Р.* Основы психологического консультирования. Пер. с лит. – М.:Академический проект, 1999. 240 с.
17. *Круглый стол: О нравственности, патриотизме, культуре и бескультуре //Вопросы философии. 2010. №1.*
18. *Левичев О.Ф.* Педагогическая актуализация этического мышления старших школьников: Монография. Ишим: Изд-во ИГПИ, 2002.132 С.
19. *Локалова Н.П.* Психология. Введение в профессию. СПб. : Питер, 2010. 176 с.
20. *Маслоу А.* Психология бытия: Пер. с англ. М.: Рефлбук, К.: Ваклер, 1997. 304 с.
21. *Нельсон Джоунс Р.* Теория и практика консультирования. СПб.: Питер, 2001.464с.
22. *Пряжников Н. С.* Этические проблемы психологии. Учебно-методическое пособие. 2-е изд., стер. М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. 488 с.

23. Психология и этика: Опыт построения дискуссии. Самара: «БАХРАХ», 1999. 128 с.

24. Сапогова Е.Е. Профессиональное психологическое сознание // Журнал практического психолога. 1997. №6. С.3–12.

25. Тихоненко В.А. Жизненный смысл выбора смерти // Журнал «Человек», М., 1992, No 6.

26. Флоренская, Т. А. Диалог в практической психологии. Наука о душе. М.: Владос, 2001.

## MORAL AND ETHICAL COMPONENT OF VOCATIONAL PSYCHOLOGIST THINKING

Badalova M.V.

*The article attempts to outline the space ethical issues psychologist; The typology of moral and ethical problems and their characteristics. Analyzes the stages of the process solution moral and ethical problems.*

**Keywords:** *psychology, professional ethical space, moral and ethical thinking psychologist, a moral and ethical problem, ways and means of addressing the moral problems.*

## ЮМОРИСТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ И РОДСТВЕННЫЕ ИМ СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РЕШЕНИЯ ИНСАЙТНЫХ ЗАДАЧ

Владимиров И.Ю., Кабанова Д.М., Лебедева К.И.  
Ярославский государственный университет им. П.Г. Демидова,  
г. Ярославль

*Работа посвящена проверке гипотезы о двух механизмах воздействия юмора на эффективность решения инсайтных задач. В качестве первого рассматривается когнитивный механизм: установка на поиск творческого, оригинального решения. В качестве второго – эмоциональный механизм: индукция интенсивной позитивной эмоции, фасилитирующей решение за счет повышения активации и расширения фокуса внимания. Мы предполагаем, что если гипотезы верны, то и подобные юмору в плане описываемой структуры стимулы (оригинальные тексты, содержащие оригинальность и интенсивные положительные эмоции) будут оказывать аналогичное воздействие. В качестве стимулов мы использовали юмор (шутки), стихи и музыку. Установлено, что наблюдается общий эффект в плане влияния сильной положительной эмоции, влияния когнитивного компонента не выявлено.*

**Ключевые слова:** юмор, инсайт, решение задач, эмоции

Работа выполнена при поддержке фонда Михаила Прохорова (Карамзинские стипендии - 2015)

Юмор является сложным феноменом имеющим как минимум двойственную природу. Это одновременно и эмоция и когнитивный процесс. Связь юмора с интеллектом очевидна уже и на уровне житейской

психологии, однако механизмы такой связи нуждаются в дополнительном прояснении. Нас интересует возможное воздействие юмора на повышение эффективности решения инсайтных задач. Анализируя работы, посвященные данной проблематике, мы можем выделить два возможных пути, которыми юмор влияет на эффективность решения творческих задач: через создание установки на поиск «далекого решения» (когнитивный механизм) (Kozbelt, Nishioka, 2010 и др.) и через индукцию положительной эмоции с довольно высоким уровнем возбуждения (аффективный механизм) (Isen, Daubman, Nowicki, 1987).

*Когнитивный механизм.* Юмор имеет структурное сходство с инсайтными задачами заключающееся в специфике восприятия. Восприятие шутки или же восприятие задачи и ее решение содержат в себе две стадии: на первой стадии человек испытывает некоторое затруднение, вследствие обнаружившегося несоответствия, и лишь спустя некоторое время наступает инсайт. Когнитивные лингвисты называют это сменой фреймов или смещением сценариев. Также оба процесса характеризуются тем, что и условия и результат имеют прослеживаемую семантическую связь, но при этом семантически удалены друг от друга (Attardo, Raskin, 1991; Мартин, 2009). В силу этого сходства юмор может выступать «праймингом оригинальности». При восприятии шутки человек обнаруживает и устанавливает далекие ассоциации, и приступая к решению задачи, имеющей структурную схожесть, шутка может как бы «подсказать» оригинальное решение, направить человека на поиск ранее неустановленных отдаленных ассоциаций, способствовать выходу за «рамки» задачи и ослабить когнитивные ограничения в процессе ее решения.

*Аффективный механизм.* Известно, что стенические эмоции повышают уровень активации (Изард, 2000), а юмор является одним из лучших средств для их индукции (Isen, Daubman, Nowicki, 1987). Отмечено также, что юмор способен повышать эффективность деятельности (Мартин, 2009). Положительное аффективное воздействие юмора на решение инсайтных задач можно объяснить тем, что юмор, вызывая стеническую эмоцию, способен повысить уровень активации, повысить тонус и способствовать эффективности деятельности, не выходя при этом за границы оптимума возбуждения, что могло бы привести к снижению эффективности процесса решения.

Таким образом, возвращаясь к компонентам юмора (аффективный и когнитивный), можно предложить следующую модель юмора как фасилитирующего средства решения инсайтных задач – юмор обеспечивает повышение тонуса и прайминг оригинального решения. Если предложенная модель верна, то не только юмор может оказывать такое фасилитирующее действие, но и другие виды эмоциогенных стимулов, оказывающих сходное влияние. В качестве вариантов такого воздействия

мы рассмотрим воздействие стихами и музыкой, которые также могут выполнять две указанных функции: создавать положительную стеническую эмоцию (тонизировать) и задавать прайминг оригинальности (Арнхейм, 1994; Владимиров, Лобанова, Пестова, 2010). Цель нашей работы состояла в проверке данной модели юмора как средства фасилитации решения мыслительных задач. Нами было выдвинуто две общих гипотезы:

1) тонизирующее воздействие юмора, музыки, стихов будет оказывать положительное влияние на решение инсайтных задач;

2) сложность – как когнитивный компонент любого из заданных стимулов будет выступать праймингом оригинальности и повышать эффективность решения задач. Предполагается, что сложность предшествующего эмоциогенного стимула будет создавать эффект установки и направлять на поиск оригинального (сложного) решения.

Независимыми переменными нашего исследования выступили тонизирующий/нетонизирующий эффект воздействия, фактор сложности/простоты. Критерием для тонизирующего/нетонизирующего эффекта воздействия музыки выступили громкость и темповые характеристики предъявляемого музыкального стимула. Тонизирующая музыка – громкая и динамичная, использовалась, чтобы вызывать в человеке стенические эмоции, побудить его к действию и повысить его тонус. Нетонизирующая музыка (статичная, тихая, исполняемая в среднем или медленном темпе должна) использовалась нами, для создания противоположного эффекта. Неоднозначность лейтмотива, неоднократная смена тональностей, темпа и, возможно, размера музыкального произведения – это те критерии, которые определяют сложность музыкального стимула. Фактор простоты, соответственно, будет опираться на обратные характеристики.

Для стимульного материала, представленного поэтическими текстами, главным критерием тонизирующего/нетонизирующего эффекта воздействия является ритмический узор. Стихи с четким ритмическим узором, провоцирующим их чтение в высоком тоне, по нашим предположениям, будут оказывать тонизирующий эффект воздействия, стихи же с размытым, неоднозначным ритмом будут способствовать обратному эффекту. Для поэтических текстов критерием сложности является наличие оригинальных метафор, неточные рифмы и неожиданная развязка.

Для юмористических текстов тонус был определен с помощью экспертной оценки. Критерием сложности юмористических текстов является оригинальность сопоставленных сценариев и неожиданность развязки. Шутки были взяты из биатлона КВН и подвергнуты экспертной оценке. Зависимой переменной исследования является эффективность решения инсайтных задач, которая выражается во времени решения.

**Процедура:** исследование включало два эксперимента: первый эксперимент состоял из двух серий, в каждой из которых была организована контрольная и экспериментальная группы, второй эксперимент состоял из одной серии, также включающей в себя и контрольную и экспериментальную группы. Общая процедура заключалась в следующем: сначала испытуемому предъявляли стимульный материал, который было необходимо прочесть (стихи, шутки) или прослушать (музыка), после чего ему предлагалось решить ряд инсайтных задач. При этом фиксировалось время решения каждой из них. Исследование проводилось в индивидуальном порядке. В рамках двух серий первого эксперимента нами была использована контрольная группа, испытуемые которой решали задачи без каких-либо предварительных воздействий. И в первой и во второй сериях эксперимента была задействована одна выборка испытуемых в составе 25 человек (12 женщин и 13 мужчин в возрасте 19-25 лет). Стимульным материалом первой серии послужили юмористические тексты. Стимульный материал второй серии был представлен поэтическими текстами. Испытуемые контрольных групп решали задачи без предварительных воздействий. Во втором эксперименте также была использована контрольная группа. Испытуемым экспериментальной группы в качестве эмоциогенного стимула предъявлялись фрагменты музыкальных произведений, а испытуемым контрольной группы вместо музыкальных стимулов предъявлялась последовательность музыкальных интервалов (Владимиров И.Ю., Лобанова Е.Н., Пестова Е.М., 2010). Выборка данной серии составила 24 человека (19 женщин и 5 мужчин в возрасте 18- 35 лет). Полученные данные мы подвергли процедуре анализа статистического аппарата ANOVA.

**Результаты и их обсуждение:** Рассмотрим основные полученные нами результаты. На рисунке 1 представлены данные по первой серии исследования.

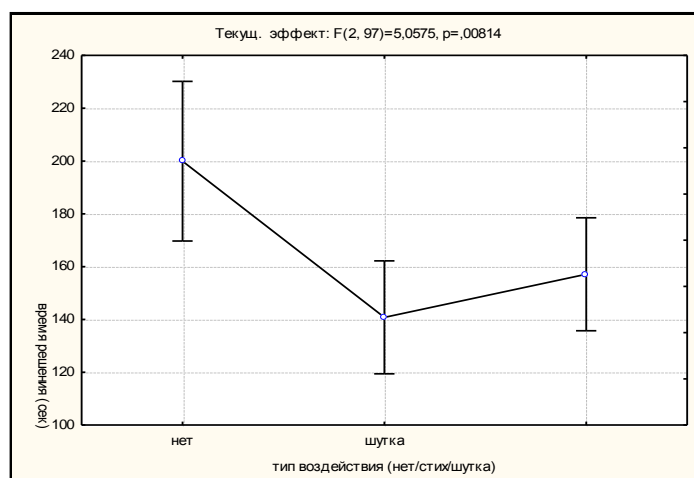


Рисунок 1 Влияние типа воздействия на эффективность решения задач

Как мы можем наблюдать, из всех предложенных воздействий наилучшим фасилитатором решения инсайтных задач является юмористический текст, и в меньшей степени стих по сравнению с условием, где отсутствует какое-либо воздействие вообще. Полученные данные можно объяснить через концепцию, предложенную когнитивными лингвистами (Attardo, Raskin, 1991). Они подчеркивают сходство восприятия инсайтных задач и юмористических высказываний, восприятие которых осуществляется в две стадии: 1) человек оказывается в затруднении, обнаружив в тексте некую несообразность, 2) приходит озарение («инсайт») – обнаруживается новый, скрытый смысл. Происходит «смена фреймов» (Мартин, 2009). Вполне возможно, что стихотворение является менее удачным фасилитирующим средством, поскольку имеет меньшую связь с механизмами решения мыслительных задач.

Сравнительный анализ данных контрольной и экспериментальной выборок второго эксперимента в эффективности решения задач с предварительным воздействием с помощью музыкальных фрагментов и музыкальных интервалов соответственно, показал, что различия в эффективности решения инсайтных задач контрольной и экспериментальной выборкой незначимы, однако, на графиках прослеживается некий тренд. Эффективность решения задач у испытуемых контрольной выборки будет выше. Полученные результаты можно объяснить неграмотной организацией экспериментальной и контрольной групп, что более вероятно. Или же звуки, предъявлявшиеся в контрольной группе в качестве стимульного материала, в силу простоты своей организации подвергаются более поверхностному анализу и в силу этого не оказывают интерферирующего эффекта с когнитивной деятельностью в виде решения задач, по сравнению с музыкальным стимулом.

Данные о влиянии тонизирующего/нетонизирующего эффекта воздействия юмористического текста на эффективность решения задач ( $F(1,38)=3,79$ ,  $p=,05$ ) являются значимыми. Полученные графики влияния тонизирующего/нетонизирующего эффекта воздействия музыкального и поэтического стимула имеют сходную структуру и направленность, однако для них различия не являются значимыми ( $F(1,25)=1,22$ ,  $p=,28$  – для музыкального стимула и  $F(1,38)=1,56$ ,  $p=,22$  для поэтических текстов). Мы предполагали, что тонизирующий компонент любого типа воздействия способен оказывать положительное влияние на эффективность решения задач. Полученные данные вполне соотносимы с вышеизложенными гипотезами. Эмоциогенный стимул за счет тонизирующего компонента может повышать уровень активации и в некоторой степени нейтрализует осознаваемые процессы в пользу неосознаваемых, наиболее эффективных при решении творческих задач (Kristjansson et al. 2012). Повышение эраузала также способствует расщепленности внимания,

использованию большего числа элементов поля задачи, ведущих к появлению креативных, оригинальных идей решения (Martindale, 1981), и, независимо от валентности, увеличивает показатели когнитивной гибкости и настойчивости в решении задач (De Dreu et al. 2008). Впрочем, эффект повышения возбуждения при воздействии используемых нами эмоциогенных стимулов нуждается в дополнительной проверке, предполагающей использование психофизиологических методов.

Данные о влиянии фактора сложности/простоты представленных стимулов на эффективность решения задач имеют сходную структуру, однако ( $F < 1$ ) не являются значимыми. Полученные данные по фактору сложности/простоты расходятся с выдвинутыми нами гипотезами. Мы предполагали, что сложность предшествующего эмоциогенного стимула будет создавать эффект установки и направлять на поиск оригинального (сложного) решения, однако, полученные результаты показывают обратное – сложность снижает эффективность решения задач.

Вполне возможно, что создаваемый прайминг не оказал ожидаемого влияния, поскольку работа со сложным эмоциогенным стимулом (например, понимание сложного поэтического текста) предполагает определенные затраты когнитивного ресурса на его переработку, что могло явиться причиной ухудшения эффективности решения задач испытуемого вследствие его утомления. Опираясь на исследования Кауфман и Восбург (Kaufmann, Vosburg, 1997), можно предположить, что испытуемые вследствие индукции положительного эмоционального состояния использовали «стратегию удовлетворения», чем и объясняются низкие показатели эффективности решения задач. Также вероятно, что наиболее эффективным для продуктивности решения инсайтных задач будет являться средний уровень сложности, который в рамках данного исследования не был учтен. Полученные данные могут быть следствием некорректного подбора стимульного материала, недостаточной операционализации переменных. Как показали данные профиля эмоциональных оценок испытуемых, музыкальный материал оказался слишком разнородным и неоднозначным в своей оценке, что и могло повлиять на полученные результаты, относительно факторы сложности и его воздействия.

Таким образом, тонизирующее воздействие юмора, музыки, стихов оказывает положительное влияние на решение инсайтных задач, однако результаты являются значимыми лишь относительно юмора. Для остальных видов эмоциогенных стимулов наблюдается лишь тенденция обозначенного тонизирующего воздействия. Сложность предшествующего эмоциогенного стимула не оказала ожидаемого эффекта установки на поиск оригинального (сложного) решения. Существует ряд фактов, которые заставляют с осторожностью относиться к полученным нами результатам. В частности, для доказательства тонизирующего воздействия

эмоциогенных стимулов необходимо использование данных психофизиологических методов. Кроме того, в данном исследовании не удалось корректно смоделировать прайминг оригинальности, причиной чего может являться как не уравненная сложность «сложных» эмоциогенных стимулов, так и некорректность моделирования прайминга оригинальности с помощью варьирования сложности стимулов вообще.

#### **Список литературы.**

1. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 1994. 352 с.
2. Владимиров И.Ю., Лобанова Е.Н., Пестова Е.М. Взаимосвязь отдельных параметров музыкального стимула с эмоциональной оценкой этих стимулов // Теоретические и прикладные проблемы психологии мышления / под ред. В.Ф. Спиридонова. М.: РГГУ, 2010. С. 69-74
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2000. 464 с.
4. Мартин Р. Психология юмора. СПб.: Питер, 2009. 480 с.
5. Attardo S., Raskin V. (1991) Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model // *Humor: International Journal of Humor Research* 4, 3-4 , 293-347
6. De Dreu C.K.W., Baas M., & Nijstad B.A. (2008). Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link: Toward a dual pathway to creativity model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94 (5), 739-756.
7. Isen A. M., Daubman K. A., Nowicki G. P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52 (6), 1122-1131.
8. Kaufmann G., Vosburg S.K. (1997). "Paradoxical" mood effects on creative problem-solving. *Cognition and Emotion*, 11, 151-170.
9. Kozbelt A., Nishioka K. (2010). Humor comprehension, humor production, and insight: An exploratory study // *Humor: International Journal of Humor Research*, 23-3, 375-401.
10. Kristjansson, A., Oladottir, B., Most, S. B. (2012, May 28). "Hot" Facilitation of "Cool" Processing: Emotional Distraction Can Enhance Priming of Visual Search. *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*.

#### **HUMOROUS TEXTS AND RELATED WAYS TO INCREASE THE EFFECTIVENESS OF THE INSIGHT PROBLEM SOLVING**

Vladimirov I.Y., Kabanova D.M., Lebedeva K.I.

*The paper is dedicated to testing the hypothesis if there are two mechanisms of how humor can influence effectiveness of insight problem solving. The first one is a cognitive mechanism: fixating on the creative method of solution. The second one is an affective mechanism: induction of positive sthenic emotion, that would increase the effectiveness of solution. It is assumed, that if the hypothesis is correct, the other effects, that use the same mechanisms will influence the solution process like humor does. We use jokes, poems and music to induce this effect. We found that the induction of positive sthenic emotions usually leads to higher efficiency. Results regarding the cognitive mechanism did not show such tendency.*

**Keywords:** *humor, insight, problem solving, emotions*

## ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА: ПРОБЛЕМЫ, ОСНОВНЫЕ ПОНЯТИЯ И ПОДХОДЫ

Горчакова О.Ю., Богомаз С.А.  
НИ Томский государственный университет

*В статье рассматриваются проблемы, связанные с исследованием социального интеллекта. Приведён анализ дефиниций содержательно близких понятию «социальный интеллект». Представлены основные подходы к изучению социального интеллекта.*

**Ключевые слова:** социальный интеллект, познавательные способности, практический интеллект, социальная одарённость, социально-коммуникативная компетентность, мудрость.

Исследование выполнено при поддержке программы «Научный фонд Д.И. Менделеева Томского государственного университета, 2015 год

Если обратиться к истории исследования социального интеллекта, то можно отметить несколько спорных и даже проблемных моментов в его изучении. Во-первых, несмотря на то, что научные изыскания в этой области начались более 90 лет тому назад, до сих пор сложно найти единую и общепризнанную концепцию, которая бы строилась на чёткой теоретико-методологической базе, а эмпирическое исследование соответствовало мировому уровню проведения исследований. С.В. Щербаков особо указывает на фрагментарность эмпирического материала, которой особенно отличаются зарубежные психологические исследования (Щербаков, 2011). Р. Стернберг, констатируя многозначность и недостаточную теоретическую разработанность социального интеллекта, отмечает, что существует так же много определений этого понятия, как и исследователей этой проблемы (Стернберг, 2002).

Кроме того, в рамках большинства общих теорий интеллекта социальный интеллект вообще остаётся за пределами изучения. По мнению Д. В. Ушакова вопрос о соотношении разных видов интеллекта продолжает оставаться открытым, в первую очередь, по причине чрезвычайной сложности измерений социального интеллекта (отсутствием чётких измерительных процедур). Ссылаясь на результаты исследований Д.В. Люсина, Дмитрий Викторович отмечает, что корреляции различных видов интеллекта между собой (например, вербального и пространственного) достаточно высоки, тогда как социальный интеллект коррелирует с общим в среднем, примерно, на уровне 0,3. Кроме того, общий интеллект практически не обнаруживает корреляционных связей с личностными чертами, когда как у социального – таких связей много и они

весьма высоки (Ушаков, 2004, с.19). Таким образом, одной из самых актуальных и обязательных, является потребность в разработке современных и надёжных измерительных процедур, что само по себе является достаточно сложной задачей в силу специфичности изучаемого явления. Как отмечает О. В. Лунёва, самая большая трудность на пути наполнения понятия «социальный интеллект» конкретным (единым и согласованным) теоретическим и эмпирическим смыслом является сама сложность предмета исследования, его высокая контекстность и онтологическое содержание (Лунёва, 2012, с. 44).

Также важно отметить, что в последнее время наряду с социальным интеллектом в научной психологии всё чаще стали звучать и нередко отождествляются с ним такие понятия как практический интеллект, социально-психологическая компетентность, социальная одарённость, мудрость. Эти темы не менее актуальны для научного сообщества, так как затрагивают близкие и важные аспекты социальных способностей, однако для понимания сущности и природы социального интеллекта принципиально важно разводить эти понятия между собой.

**Социальный интеллект и эмоциональный интеллект.** В отечественной психологии огромное количество работ, которые близки к тематике социального интеллекта и посвящены изучению эмоциональной сферы личности. Д.В. Ушаков даже отмечает, что исследования эмоционально интеллекта на протяжении последних двух десятилетий сильно «потеснили» в научной литературе «своего собрата – понятие социального интеллекта» (Ушаков, 2009, с.11). Однако, несмотря на продолжительную историю изучения эмоциональной сферы, до сих пор среди учёных нет единого и однозначного мнения относительно соотношения социального и эмоционального интеллектов. Например, А.И. Савенков предлагает рассматривать эмоциональный интеллект как составляющую (подвид) интеллекта социального (Савенков, 2006). Возможно, это на это повлиял тот факт, что первоначально данное понятие появилось именно в контексте разработки проблематики социального интеллекта (Дж.Гилфорд, Х.Гарднер и Г.Айзенк). Конечно, можно сказать, что разделение на эмоциональную и социальную сферы психического функционирования до некоторой степени носит условный характер и в диагностических инструментах, они выступают как две взаимодополняющих друг друга составляющие, каждая из которых имеет свою специфику. Но наши исследования (научной группы, которой руководит С.А. Богомаз) убедительно показывают, что «социальный интеллект» и «эмоциональный интеллект» – это термины, которые обозначают относительно самостоятельные виды интеллекта, слабо связанные между собой. Н.А. Батурич, Л.Г. Матвеева справедливо отмечают, что социальный интеллект отвечает за решение социальных задач когнитивными способами, а эмоциональный, соответственно,

производит когнитивное оперирование «объектами», имеющими эмоциональную природу (Батурин, Матвеева, 2009, с.5). Очень чёткие различия между этими понятиями также проводит А.А.Панкратова, которая пишет о том, что социальный интеллект проявляется в способности понимать и прогнозировать поведение других людей, а эмоциональный интеллект отвечает за способность к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями (Панкратова, 2010, с.113).

**Социальный интеллект и практический интеллект.** Наиболее чётко соотношение социального и практического интеллектов дано в концепции Р. Стернберга в рамках теории интеллекта, который ведёт к успеху. Эксплицитно зарубежный учёный рассматривает социальный интеллект как одну из форм практического интеллекта (практических способностей), который предполагает приобретение и использование «неявных знаний», интеллектуальных действий в контексте реального мира. Под неявными знаниями автором понимаются такие, которым специально никто не учит, но которые возникают из опыта взаимодействия с окружающей средой. Р. Стернберг считает, что неявные знания по своей сущности являются процедурными. Иными словами, это знания, как действовать в конкретных ситуациях, которые человек получает из личного опыта. По мнению автора, они являются важными факторами успешного решения различных повседневных и жизненных задач (Стернберг, 2002, с.149, с.151).

Д.В. Ушаков, анализируя теорию интеллекта Р. Стернберга, пишет о том, что при операционализации и воплощении в психологический тест своих идей, автор, по сути, отождествляет понятия социального и практического интеллекта, и на первый план выводит ту его сторону, которая связана с социальной действительностью в различных профессиональных сферах. Учёный указывает на то, что сближение практического интеллекта с социальным имеет серьёзное основание, которое объясняется тем, что социальное взаимодействие составляет значительную долю практической деятельности людей. Однако, автор всё же делает важное замечание относительно того, что понятие практического интеллекта, не совпадает полностью с социальным. По мнению Д.В. Ушакова возможны различные комбинации этих терминов: практический социальный интеллект, теоретический социальный интеллект (например, психолог, строящий модели людей и их взаимодействий), а также практический интеллект, который не связан с социальной действительностью. В этом случае, учёный приводит в пример, хитрые выдумки по поводу различных проблем в домашнем рукоделии, которыми делятся между собой участники различных форумов (Ушаков, Ивановская, 2004, с.161).

**Социальный интеллект и социальная одарённость.** Всё чаще в последнее время с социальным интеллектом связывают социальную

одаренность, хотя эти понятия также важно различать. Очень чёткое разделение данных понятий даёт Д.В. Ушаков. Автор пишет о том, что о социальной одаренности стоит говорить как об одаренности в сфере лидерства и социальных взаимодействий, где социальная одаренность – это сложный сплав когнитивных компонентов (общий академический интеллект, практический интеллект, социальный интеллект) и некогнитивных факторов (темперамент, личностные особенности, воля и т.д.). О социальном интеллекте Д. В. Ушаков пишет, как о способности понимать других людей, их взаимоотношения и социальные ситуации, что является очень существенным свойством в контексте социальной одаренности. Однако, отмечает, что он вовсе не определяет и не исчерпывает социальную одаренность, «поскольку социальное воздействие вовсе не сводится к познавательным способностям, а определяется личностными качествами человека, темпераментом, волей, даже дикцией и внешностью» (Ушаков, 2004, с. 26).

Ведущую роль в социальной одаренности Д.В. Ушаков отводит таким личностным характеристикам человека, как способность к сопереживанию, оптимизм, высокая активность, экстраверсия, справедливость, способность к принятию решений в условиях неопределенности, независимость и вместе с тем ориентация на групповые ценности, воля как твердость в реализации намерений.

И.В. Ивенских пишет о том, что достаточного развития социальная одарённость достигает в период ранней молодости, когда общение и социальное взаимодействие уже не являются ведущей деятельностью, и на их место приходит профессиональное становление и самоопределение молодого человека. В этом возрасте молодые люди начинают активно проявлять себя в деятельности. По мнению автора, эффективность деятельности на данном этапе возрастного развития связана со способностями личности. И.В. Ивенских также утверждает, что в настоящее время наиболее ярко социальная одарённость проявляется в деятельности менеджера (управленца). Автор выделяет следующие составляющие социальной одарённости: социальный интеллект, креативность, коммуникативно-организаторские способности, социальная мотивация и управленческие свойства личности, такие как ответственность, высокий самоконтроль, общительность, смелость, уверенность, эмпатия, доминантность (Ивенских, 2010, с.3).

Таким образом, у И.В. Ивенских мы встречаем ту же идею, что и у Д.В. Ушакова о том, что социальная одарённость включает социальный интеллект как обязательную составляющую, но не сводится к ней (не ограничивается ею).

**Социальный интеллект и мудрость.** Анализ источников, посвящённых изучению социального интеллекта в контексте «мудрости», показал, что данное направление исследований представляет собой

достаточно серьёзным и самостоятельным. В настоящий момент определений мудрости столь же много, сколь и дефиниций социального интеллекта, и опять же до сих пор нет его единого и общепринятого значения. К. Муздыбаев отмечает, что единственное, на чём сходятся большинство исследователей в данной области, так это на основных характеристиках мудрости. Ссылаясь на «берлинскую парадигму мудрости» Kunzmann & Baltes, автор перечисляет семь основных особенностей «мудрой» личности: 1) мудрость обращена к сложным и важным проблемам, касающимся природы человека и смысла жизни; 2) мудрость всегда включает в себя осознание границ собственного знания и познания, а также неопределённостей, существующих в мире; 3) мудрость представляет собой выдающийся (высокий) уровень знания, что обеспечивает возможность давать «полезные» советы другим людям; 4) мудрость является знанием необычного масштаба, глубины и взвешенности; 5) мудрость представляет собой совершенную интеграцию интеллекта и характера, сбалансированное сочетание знаний и достоинств человека; 6) мудрость представляет собой знание, которое основано на добродетели, то есть направлено на добро и благополучие в отношении себя и других; 7) мудрость труднодостижима, и ей сложно дать определение, однако она легко узнаваема (Муздыбаев, 2011, с. 179).

Концепция Кунцмана и Балтеса, с нашей точки зрения, ценна ещё и тем, что в отличие от социального, эмоционального и практического интеллекта, мудрость рассматривается как более сложная и обобщённая система когнитивных, мотивационных и аффективных компонентов. Социальный интеллект, по представлениям этих авторов, имеет более конкретную специфическую природу, он включён в повседневный жизненный контекст (Kunzmann & Baltes, 2005).

**Социальный интеллект и социально-коммуникативная компетентность.** Определение социально-коммуникативной компетентности включает в себя два понятия – это социальная компетентность и коммуникативная компетентность.

Социальная компетентность и её связь с интеллектом в работах современных отечественных и зарубежных исследованиях определяется по-разному. Однако, мы остановимся на тех авторах, чьи идеи нам наиболее близки. Наиболее важной для нас представляется позиция тех учёных, которые заявляют о том, что социальный интеллект и социальная компетентность взаимосвязаны, но не тождественны. Д.В. Ушаков описывая социальный интеллект как способность к познанию социальных явлений, отмечает, что он составляет лишь один из компонентов социальных умений и компетентности, но, ни в коем случае, не исчерпывает их (Ушаков, 2004, с. 18). Е.А. Фёдорова развивает идею о том, что социальный интеллект является когнитивной основой для реализации межличностного взаимодействия, поскольку в отличие от

социального мышления выступает основой не только прогнозирования коммуникативного общения, но и формирования и развития межличностных отношений. В своей работе она пишет о том, что социальный интеллект выступает в качестве средства познания социальной действительности, а социальная компетентность как продукт (результат) этого познания (Фёдорова, 2009).

Что касается коммуникативной компетентности, то это понятие достаточно давно и прочно закрепилось в психологии. Она рассматривается в связи с особенностями взаимодействий, знаниями и умениями в области построения отношений, реализацией коммуникативных интенций, личностными качествами, проявляющимися в процессе общения. Однако, большинство авторов сходятся во мнении, что коммуникативная компетентность представляет собой способность эффективно устанавливать и поддерживать необходимые взаимодействия с другими людьми. Л.А. Петровская считает, что это система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного действия в определенном кругу ситуаций межличностного взаимодействия. По мнению В.Н. Куницыной коммуникативная компетентность - это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии (Куница, 2001, с.331).

В работе Э.Ф. Зеер мы находим следующие составляющие социально-коммуникативной компетентности (Зеер, 2005, с.135):

- знания в области коммуникативных дисциплин (знание языка, культуры речи, педагогики, психологии, конфликтологии, логики, риторики, культуры речи и т. д.);

- коммуникативные и организаторские способности (умение чётко и быстро устанавливать деловые и профессиональные контакты, проявлять инициативу к взаимодействию, оказывать психологическое воздействие на основе адекватного восприятия и своеобразия личности другого, активно взаимодействовать в совместной деятельности с другими людьми);

- способность к эмпатии (умение сопереживать и чувствовать другого человека, выразить поддержку словами);

- способность к самоконтролю и контролю (умение регулировать своё поведение и поведение собеседника, моделировать собеседника, находить продуктивные и оптимальные способы поведения в сложных и конфликтных ситуациях, создавать благоприятный психологический климат, прогнозировать развитие межсубъектных отношений);

- культуру вербального и невербального взаимодействия (владение техникой речи, риторическими приемами, техникой аргументации и ведения спора, соблюдение профессионального этикета, соблюдение речевой дисциплины, использование невербальных средств).

Таким образом, если говорить о социально-коммуникативной компетентности, то можно сделать вывод о том, что она подразумевает: особую организацию знаний и умений, касающихся системы социального взаимодействия различных уровней, его познания, оценку и ориентацию в различных межличностных ситуациях. Если говорить о соотношении социального интеллекта и социально-коммуникативной компетентности, то можно сделать несколько важных заключений, во-первых, социальный интеллект – психологический феномен, который намного сложнее и многозначнее, чем социально-коммуникативная компетентность. Во-вторых, социальный интеллект, находит своё выражение (проявляет себя) в коммуникативной компетентности, но не сводится к ней.

**Исследования социального интеллекта.** Для более ясного и полного осмысления сущности социального интеллекта обратимся к существующим подходам к пониманию его содержания. О.В. Лунёва выделяет следующие группы исследовательских работ, посвященных данной тематике:

- работы, выполненные в контексте когнитивного подхода, рассматривают социальный интеллект как совокупность познавательных способностей, ориентированных на познание и понимание других людей и ситуаций взаимодействия (М.И. Бобнева, Ю.Н. Емельянов, Д.В. Ушаков, А.Л. Южанинова, J. Guilford, M. Hendricks, M. O'Sullivan, G. Snooksi др.).

- исследования в русле когнитивно-личностного подхода, объясняют различия в социальном поведении проявлением индивидуальных различий в знаниях, личностных характеристиках, которые люди привносят в свое социальное взаимодействие. Кроме того, указанные различия относятся к компетенциям, навыкам и особенностям внутренней ментальной деятельности (В.Н. Куницына, А.И. Савенков, N. Cantor, W. John, J. Kihlstrom, Kosmitzki, W. Mischel и др.).

- работы в рамках деятельностного подхода направлены на исследование реального поведения человека в ситуациях выполнения практических заданий, связанных с социальным взаимодействием (проведение интервью, организация переговоров и т. п.) (Е.В. Субботский, О.Б. Чеснокова, H. Marlowe, M. Ford, M. Tisak, N. Frederickson, S. Carlson, W. Ward и др.).

- исследования имплицитных представлений о социальном интеллекте и влиянии на него культурных и возрастных факторов (О.В. Лунева, Л.Н. Смирнова, N. Cantor, O. John, C. Kosmitzki, U. Neisser, L. Okagaki, E. Rosch, R. Sternberg и др.).

- теории, рассматривающие социальный интеллект как компонент

практического, адаптивного и эмоционального интеллектов (D. Goleman, S. Greenspan, R. Sternberg). В структуре названных интеллектов социальный интеллект выполняет функции, связанные с социальным взаимодействием.

- прикладные модели особое внимание уделяют практическим аспектам, связанным с социальным интеллектом (Д. Гоулман, Р. Бояцис, К. Albrecht и др.). Данные теории используются в семинарах и тренингах для обучения персонала организаций (Лунёва, 2011, с. 231).

Для нашего исследования особо ценной представляются работы, выполненные в контексте когнитивного подхода. Особое значение имеет фундаментальная концепция социального интеллекта, которая была разработана коллективом исследователей Института психологии РАН под руководством Д.В. Ушакова.

Социальный интеллект Д.В. Ушаков предлагает рассматривать в рамках структурно-динамической теории интеллекта, выделяя следующие основополагающие положения. Во-первых, социальный интеллект является познавательной способностью и в целом является одним из видов интеллекта (наравне с вербальным, невербальным, числовым, пространственным, текучим, кристаллизованным) и подчиняется его общим закономерностям. Социальный интеллект объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов (человека как партнера по общению, группы людей).

Во-вторых, по мнению Д.В. Ушакова, средовые условия формирования социального интеллекта во многом обусловлены (хотя в свою очередь и обуславливают) коммуникативными особенностями людей. Эта характеристика социального интеллекта является причиной его невысоких корреляций с другими видами интеллекта и наличия связей с личностными особенностями.

В-третьих, характерные особенности социальному интеллекту придают репрезентативные системы, которые составляют его основу: сочетание вербальной и невербальной (интуитивной) репрезентаций (Ушаков, 2004, с.25).

Второе положение концепции Дмитрия Викторовича особенно значимо, тем более что, оно было подвергнуто эмпирической проверке в нашем исследовании и получило подтверждение.

Для диагностики социального интеллекта в своих исследованиях мы использовали разработанный в 2010 году С.В. Щербаковым метод измерения социального интеллекта, основанный на последовательной оценке стратегий выхода из конфликтных ситуаций. Тест был разработан С.В. Щербаковым на основе методики, предложенной Д.В. Ушаковым и А.Е. Ивановской, и теста, созданного К. Томасом. По мнению автора методики, выбор эффективной стратегии выхода из конфликтной ситуации основывается на учете уже сложившихся особенностей взаимоотношений

между участниками конфликта, предполагает оценку характера будущих отношений в зависимости от статуса, роли и других особенностей оппонента (Щербаков, 2013).

Тест содержал двадцать тестовых заданий, каждое из которых предусматривало семь вариантов ответов, оцениваемых по семибалльной шкале (140 пунктов). В итоге по каждому респонденту (N=928) фиксировалась система ответов по семи конфликтным стратегиям: уход, борьба, компромисс, сотрудничество, уступка, обращение к посреднику и тактику язвительного ответа. Значения этих сумм указывали на степень предпочтения испытуемым той или иной коммуникативной стратегии.

В ходе выполнения эмпирического исследования были получены средние показатели по всем конфликтным стратегиям, которые находились в пределах нормативных значений, определённых автором методики.

Таблица 1 – Средние значения (в баллах) показателей теста «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации» в выборке студентов младших курсов (N=968).

Показатели	Среднее значение	Нижняя квартиль	Верхняя квартиль	Стандартное отклонение
Борьба	62,50	50,00	74,00	16,90
Уход	68,72	57,00	80,00	16,49
Компромисс	96,94	87,00	108,00	15,85
Сотрудничество	84,60	72,00	97,00	17,66
Уступка	62,17	50,50	73,00	16,38
Помощь	58,19	47,00	69,00	16,03
Тактика язвительного ответа	52,42	31,00	69,00	26,37
Социальный интеллект	90,77	81,00	102,00	15,46

**Примечание:** Индекс «социальный интеллект» - среднеарифметическое коммуникативных стратегий «сотрудничество» и «компромисс».

В наших первых исследованиях с привлечением факторного и корреляционного анализа нами было выявлено, что о социальном интеллекте можно судить либо по высоким показателям двух конструктивных стратегий «Сотрудничество» и «Компромисс», либо по низким значениям неконструктивных стратегий «Борьба», «Обращение к посреднику», «Тактика язвительного ответа», «Уход» и «Уступка». (Суднева, Каракулова, Богомаз, 2013).

Полученные данные (как на выборке томских, так и на выборке московских студентов) убедительно показывают, что социальный интеллект положительно взаимосвязан с характеристиками личностного потенциала и другими индивидуально-психологическими особенностями студентов (*проект выполнен при поддержке РФФИ № 13-06-90731 мол\_рф\_нр*). В ходе исследований было выявлено, что высокий социальный интеллект имеет прямую корреляционную связь с: уверенностью в себе и своих силах; верой в позитивную природу мира и других людей; стремлением действовать в соответствии с собственными

убеждениями, ценностями, принципами; планированием и организацией собственной деятельности; системной рефлексией (Суднева, 2014).

Последующие исследования подтверждают, что социальный интеллект тесно связан с данными личностными особенностями человека (Мацута, Богомаз, Суднева, 2014). Очевидно, он выполняет функции, связанные с активацией личностных свойств (потенциала) и координирует их проявление в процессе социального взаимодействия (особенно в сложных ситуациях). Таким образом, свойства личности выступают внутренними ресурсами, которыми управляет социальный интеллект.

Результаты нашего исследования, раскрывающие различия в уровне развития социального интеллекта и его взаимосвязи с личностными особенностями, имеют огромную практическую значимость. Диагностика проявлений социального интеллекта важна при общем исследовании личности, так как даёт возможность выявлять сложности или тенденции к нарушению в развитии данной сферы и способствует её дальнейшему предупреждению или последующей коррекции. Подобные исследования убедительно показывают и подтверждают необходимость индивидуального подхода в процессе разработки и реализации различных программ и тренингов (обучающих, коррекционных, адаптационных) для студентов, отличающихся сложностями (проблемами) в контексте социальных взаимодействий на этапе вузовского обучения.

Выводы. Безусловно, социальный интеллект – достаточно сложный и специфический предмет изучения, который продолжает требовать активного поиска базовых понятий, надёжных методик сбора данных и эмпирически проверенных подходов. И как показывает анализ современной зарубежной и отечественной литературы, посвящённой данной проблематике, заметен огромный исследовательский интерес и научный прогресс в этой области знаний. А одной из самых важных и значимых достижений можно считать признание социального интеллекта – одним из видов интеллекта, который не сводим к личностным чертам и социально-психологическим компетентностям человека.

#### **Список литературы.**

1. Батурин Н.А., Матвеева Л.Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность / Вестник ЮУрГУ, № 42, 2009, с. 4-10.
2. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособие для студентов/ Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. М.: Московский психолого-социальный ин-т, 2005. 211 с.
3. Ивенских И.В. Развитие социальной одарённости как условие будущей профессиональной успешности // Начальная школа плюс До и После. 2010. № 9. С. 1-4.
4. Куницина В.Н., Казаринова Н.В., Погорьша В.М. Межличностное общение. Учебник для вузов. Спб.: Питер, 2001. 544 с.
5. Лунева О.В. Теоретические основания концепции социального интеллекта // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 3. С. 231-236.

6. *Лунёва О.В.* Основные модели социального интеллекта // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова, 2012, Том 18. С. 44-47.
7. *Мацута В.В., Богомаз С.А., Суднева О.Ю.* Роль интеллектуальных и личностных факторов в достижении высокой результативности в ЕГЭ по математике // Сибирский психологический журнал. 2014. № 52. С. 52-66.
8. *Муздыбаев К.* Новейшие трансдисциплинарные исследования мудростиличности // Наука і освіта. 2011. М 9. С. 178-184.
9. *Панкратова А.А.* Практический, социальный и эмоциональный виды интеллекта: сравнительный анализ // Вопросы психологии. 2010. №2 С.111-119
10. *Стернберг Р., Форсайт Дж.Б., Хедланд Дж.* и др. Практический интеллект СПб.: Питер, 2002. 272с.
11. *Савенков А.И.* Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. №1(6). С.30-39.
12. *Суднева О.Ю.* Сравнительное исследование социального интеллекта и личностных особенностей студентов столичного и регионального вузов // Вестник Томского государственного университета. 2014. № 387. С. 208-216.
13. *Суднева О.Ю., Каракулова О.В., Богомаз С.А.* Социальный интеллект в структуре личностного потенциала первокурсников // Сибирский психологический журнал. 2013. № 48. С. 118-126.
14. *Ушаков Д.В., Ивановская А.Е.* Практический интеллект и адаптация к среде у школьников // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 161-175.
15. *Ушаков Д.В.* Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004. С. 11-28.
16. *Ушаков Д.В.* Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к изменениям/ Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С 11-30.
17. *Фёдорова Е.А.* Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально-значимым объектам у представителей различных этнических групп: дисс.... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 306с.
18. *Щербаков С.В.* Социальный интеллект и профессиональная компетентность инженерно-технических работников: монография. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. 170 с.
19. *Щербаков С.В.* Социальный интеллект и комплементарность межличностных отношений // Доклад на Международной научной конференции «Человек, субъект, личность в современной психологии», Москва, 10 октября 2013 года.
20. *Kunzmann, J.U.* The psychology of wisdom: Theoretical and empirical challenges / J.U. Kunzmann & P.B. Baltes // R.J. Sternberg & J. Jordan (Eds.), Handbook of wisdom: Psychological perspectives. New York: Cambridge University Press. 2005. P. 110-135.

#### THE STUDY OF SOCIAL INTELLIGENCE: THE PROBLEMS, THE BASIC CONCEPTS AND APPROACHES

Gorchakova O.U., Bogomaz S.A.

*The problems are related to the study of social intelligence. The analysis of concepts close to the concept of «social intelligence». The paper presents the main approaches to the understanding of social intellect.*

***Keywords:** social intelligence, cognitive ability, practical intelligence, social giftedness, social and communicative competence, wisdom.*

## ПРОБЛЕМА ПРИНЯТИЯ И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СУБЪЕКТОМ ПОДСКАЗОК КАК ОСНОВА ПЕРЕНОСА В ХОДЕ РЕШЕНИЯ МЫСЛИТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

Калашников В.В.

Смоленский филиал ФГБОУ ВПО

«Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»

*В данной статье рассматриваются процессуальные характеристики мыслительного поиска субъекта, лежащие в основе процесса принятия и использования подсказок. Особое внимание уделено описанию процесса переноса решения вспомогательной задачи на решение основной, как основы принятия субъектом метаподсказки (обобщенной помощи) в ходе решения мыслительных задач.*

***Ключевые слова:** мыслительная задача; процесс переноса; прогнозирование, операционная схема; процедура анализа микродинамики операционной схемы; субфазы; метаподсказка.*

В мировой и отечественной психологии проблеме переноса уделялось значительное внимание, начиная с работ Р. Вудвотса и Э. Газри, где изучался перенос усвоенного способа действия в новые условия, продолжая теорией тождественных элементов Э. Торндайка и теорией обобщения К. Джемса; и далее к исследованию процесса переноса при решении мыслительных задач К.А. Славской под руководством С.Л. Рубинштейна, где выявлялись закономерности процесса, приводящего к переносу. Существенным в исследованиях отечественных психологов (Жуйков С.Ф., Кабанова-Меллер Е.Н., Крутецкий В.А., Менчинская Н.А., Милерян Е.А., Пономарев Я.А., Рубинштейн С.Л. и др.) было то, что вопреки взглядам бихевиористов (прежде всего, Э. Газри), обобщение не рассматривается в качестве результата переноса, а как процесс, приводящий к нему (Рубинштейн, 2004, с. 376-377).

В нашем исследовании изучались особенности процесса переноса принципа или звена решения вспомогательной задачи на решение основной мыслительной задачи по ходу решения субъектами мыслительных задач. С этой целью использовалась мыслительная задача, сформулированная в форме проблемной ситуации. Инструкция: «послушайте следующую ситуацию и порассуждайте над ней вслух: «как Вы считаете, изменится ли уровень мирового океана, если растают льды при глобальном потеплении?». Данная мыслительная задача имеет вид неполной. Неполнота исходных данных (условий задачи) апеллирует к невозможности использования субъектом стереотипных формальных

алгоритмов решения задачи, что открывает возможность для изучения индивидуальных процессуальных особенностей формирования мыслительного поиска субъекта, решающего мыслительную задачу. Вследствие своеобразия процессуальных характеристик мышления: специфически познавательной-неспецифической мотивации, эмоций, степени уверенности в правильности выдвигаемой субъектом гипотезы, вспомогательные задачи служат для провоцирования мыслительного поиска, включаясь в него в качестве внешней причины, действующей через внутренние условия (здесь, операционная схема субъекта), в соответствии с принципом детерминизма С.Л. Рубинштейна. Так, основная функция задач-подсказок (вспомогательных задач) – это в целом намек на соотнесение субъектом принципа решения вспомогательных задач с решением основной задачи, что выступает значимым индикатором продвижения субъекта в анализе решаемой мыслительной задачи. Такое соотнесение – суть перенос, однако перенос не механический, условно-рефлекторный, возможный путем научения (как в классическом бихевиоризме Д. Уотсона), а осуществляемый на основе процессов анализа и синтеза, обеспечивающих включение принципа решения вспомогательных задач и требований основной задачи в единый класс аналогичных задач. На начальных фазах решения основной задачи, субъект в общем виде открывает закономерности, лежащие в основе изменения уровня воды. Обращаясь к протоколу испытуемого А.С., отметим, что он с первых минут начинает соотносить условия таяния плавающего льда в океане с условиями таяния льда в стакане с водой, что свидетельствует о формировании операционной схемы, отражающей результат анализа через синтез, выраженный в обобщении. Приведем фрагмент из протокола А. С.: «Ну таять лед будет и это приведет к образованию воды... ее больше станет... это как в стакане лед плавает... и он там растает, если только (он) не на улице... где там мороз и снег... да, а вот дома в комнате, если его оставить в стакане, то он растает, вот, и воды прибавится». Здесь несмотря на контуры формирования операционной схемы (соотнесение условий решаемой задачи с ее требованием), которая при глубоком анализе условий задачи позволила бы испытуемому открыть существенную закономерность, за счет которой он смог бы понять внутреннюю причину изменения уровня воды, испытуемый А. С. не вскрывает существенной закономерности, опираясь на внешние наглядно наблюдаемые последствия таяния льда, не учитывая внутренних взаимосвязей, обеспечивающих этот процесс. С целью продвижения мыслительного поиска субъекта предлагалась первая вспомогательная задача, сформулированная в форме проблемного вопроса (выполняющего функцию специальной, неявной, дозированной подсказки, намекающей человеку на принцип решения основной задачи) – почему после погружения резинового мячика в воду, он выскакивает наружу? Данная

вспомогательная задача ориентирована на открытие субъектом архимедовой силы, как основного отношения между условиями и требованиями решаемой им мыслительной задачи. Испытуемый А.С. быстро ответил, что: «мячик выталкивает сила, которая... она вверх направленная, по-моему, (это) сила Архимеда...». Данная вспомогательная задача решена верно, субъект с одной стороны четко установил основное отношение решаемой задачи, но с другой стороны он пока не открывает того факта, что сила Архимеда и является существенной закономерностью в решении основной задачи (т.е. не соотносит решение вспомогательной задачи с основным отношением решаемой задачи). Так, на данном этапе мысленного прогнозирования искомого подсказка не используется субъектом, не включается в мыслительный процесс в качестве существенного звена между условиями и требованиями основной задачи, т.е. субъект не продвигается в анализе задачи сообразно условию задачи (архимедовой силе), подсказанному решением вспомогательной задачи: «...ориентация испытуемого на принятие подсказки на ранних фазах мыслительного процесса не приведет к ее включению в содержательный анализ основной задачи...» (Селиванов, 2003, с. 312). Однако уже после предъявления этой подсказки субъект начинает прогнозировать искомое самостоятельно, возвращаясь к решению основной задачи: «ну... вот если лед растает, то его будет выталкивать..., ну то есть растаявшая вода добавится к воде в океане... архимедова сила, как я помню, должна быть меньше... и уровень воды тогда повысится». Здесь субъект на основе соотнесения архимедовой силы (учтенной после решения подсказки) и увеличения уровня воды в результате таяния льда, обобщает факт увеличения уровня воды в качестве неотъемлемого условия таяния льда. Причем, субъектом на данном этапе мыслительного процесса не устанавливается дифференциация в последствиях таяния материкового и плавающего льда. Результат таяния рассматривается им как следствие таяния льда вообще, не принимая во внимание внутренние закономерности таяния и внешние переменные, оказывающие влияние на результат этого физического процесса.

Приведенный выше фрагмент анализа протокола испытуемого позволяет сделать вывод о несовпадении и существенном различии процессов принятия и использования подсказок. Принятие подсказки характеризуется отражением ее в гипотезе испытуемого относительно искомого без осуществления переноса решения вспомогательной задачи на решение основной и фиксируется периодом от момента предъявления подсказки до момента ее принятия субъектом (субфаза I мыслительного поиска субъекта). Использование подсказки означает включение ее в процесс дальнейшего прогнозирования субъектом искомого, совершаясь в переносе решения вспомогательной задачи на решение основной.

Субъект, тем самым, имеет в предшествующем опыте знание о законе Архимеда, выступающее искомым в данной задаче, но оно еще им не выявлено в ходе анализа задачи. По мере продвижения субъекта в анализе решаемой задачи в результате открытия этого знания в качестве искомого, человек начинает видеть абстрактное (закон, теорему) за конкретным примером ее применения, что характеризуется переходом от эмпирического, имплицитного обобщения к содержательному, характеризующему теоретическое мышление. Несмотря на то, что испытуемый открыл с помощью подсказки значимую для решения задачи архимедову силу, он пока не видит ее в качестве основного отношения задачи. Углубление анализа условий и требования задачи, направленность субъекта на открытие внутренних свойств познаваемого объекта обеспечивает переход на новый более высокий уровень функционирования мыслительного процесса индивида, характеризующийся теоретическим обобщением, открытием существенных граней объекта, где процесс таяния льда зависит от включения данного физического явления в различные условия. Например, результат решения основной мыслительной задачи зависит от рассмотрения следствий таяния материкового и арктического (плавающего) льда или учета среднегодового повышения солености океана, примесей и т.п. В целом операционная схема, которой пользуется субъект может включать в качестве переменной процесс таяния льда как в идеальных (модельных) условиях (когда лед и вода однородны по составу), так и в реальных условиях, где процесс таяния зависит от температуры окружающей среды (что порождает осадки), интенсивности конвекционных потоков, температуры воды (влияющей на ее плотность), гидростатического давления (обеспечивающий возникновения архимедовой силы), подводных течений, наличия донного льда и т.д. Наиболее распространенной схемой сравнения условий и требований задачи у испытуемых было сопоставление условий таяния льда в мировом океане с процессом таяния льда в стакане с водой. Данная операционная схема в целом сопровождала весь мыслительный поиск субъектом искомого.

Кроме того, почти все испытуемые практически сразу после прочтения инструкции к задаче (с разной степенью уверенности) выдвигали гипотезу о том, что уровень воды повысится. Субъекты, достаточно уверенно прогнозировавшие однозначное поднятие уровня мирового океана при таянии льдов, оценивали на начальном этапе решения задачи свою гипотезу как очевидную, закономерную и единственно верную. Таким образом, их мыслительный поиск прекращался, вследствие открытия ими искомого. В данном случае испытуемые не вскрыли существенную закономерность, лежащую в основе процесса таяния льда в воде, что ведет к ошибочному представлению о результате этого физического процесса. Объективно решение этой мыслительной задачи

основано на законе Архимеда и представлении о разнице в плотности воды и льда. Ошибка в понимании плотности воды и льда имеет корни в обыденных представлениях: все вещества имеют меньший объем, чем свои расплавы за исключением: льда, чугуна и бронзы. Поэтому чувственные представления человека основываются на дедукции наблюдаемых явлений: масло, гвоздь и т.п. Если допустить, что состав воды и состав льда однородны (в основе того и другого пресная вода), то уровень воды останется прежним, поскольку по закону Архимеда на всякое тело, погруженное в жидкость (или газ), действует со стороны этой жидкости (газа) поддерживающая сила, равная весу вытесненной телом жидкости (газа), направленная вверх и приложенная к центру тяжести вытесненного объема (Большая советская энциклопедия, 1969—1978 гг.), в данном случае на лед, погруженный в воду, действует выталкивающая сила, равная весу того количества воды, которое вытеснено погруженной частью льда. Поэтому при таянии льда объем воды не увеличится (уровень воды не повысится), так как лед имеет больший объем и меньшую плотность, чем в своем расплаве (воде), и талая вода не повысит уровень океана, поскольку, растаяв, лед тем самым занял тот объем, который и занимал, когда был кристаллизованным.

Ряд испытуемых из числа женщин в начале решения задачи полагали, что уровень океана должен понизиться. Их аргументация сводилась к «внутренним ощущениям» и просьба экспериментатора объяснить свое решение провоцировала общую неуверенность в правильности ответа. Наряду с этим, были испытуемые на начальной фазе не определившиеся с ответом (не преодолевшие внутренние сомнения), и лишь после дозированной помощи они стали прогнозировать искомое.

Большинство испытуемых почти сразу были уверены в своем ответе и, по сути, прекращали дальнейшее прогнозирование искомого. Для активизации мыслительного поиска были разработаны вспомогательные задачи, главным образом, ориентированные на побуждение субъекта к соотношению тех или иных условий и требований решаемой задачи.

С целью изучения особенностей переноса принципа решения вспомогательной задачи (подсказки) на решение основной задачи, и закономерностей процесса, предваряющих перенос, мысленного прогнозирования в целом, нами применялся метод микросемантического анализа протоколов испытуемых (разработанного А.В. Брушлинским). В процессе использования данного метода нами были выявлены более дифференцированные этапы и стадии мыслительного процесса – субфазы мыслительного поиска, а также принятие/непринятие обобщенной помощи (метаподсказки) и проч., что потребовало некоторой модернизации традиционного микросемантического анализа. Субфаза – это дробная стадия мыслительного процесса (часть фазы мыслительного поиска), на которой субъект принимает или использует подсказку, предъявляемую

испытуемому по ходу решения основной задачи. В экспериментальном исследовании с использованием вышеприведенной задачи «про уровень океана» нами выделено три субфазы: субфаза 0 – период мыслительного поиска, на котором субъект не принимает подсказку; субфаза I – период мыслительного поиска субъекта – от предъявления до принятия подсказки; субфаза II – период мыслительного поиска субъекта – от принятия подсказки до ее использования или использования ранее принятой помощи. Последнее представляется особенно интересным в силу обобщения субъектом ранее принятых, но неиспользованных (на предшествующих этапах анализа) подсказок, при этом, использование обобщенной помощи (вероятно, выступающее одним из условий возникновения немгновенного инсайта) обнаруживает несовпадение моментов принятия и использования подсказок в ходе решения субъектом мыслительных задач. Использование ранее принятой помощи обозначено нами как принятие метаподсказки, представляющей собой использование обобщенных субъектом ранее принятых, но неиспользованных подсказок. С целью определения феномена метаподсказки после основной мыслительной задачи предъявлялась вспомогательная, созданная в форме литературного произведения детективного жанра (Калашников, 2013, с. 102). Детективная история имеет фрагментарный характер – цель испытуемого ответить на вопрос, кто оказался убийцей, каким образом было совершено преступление и на каких доводах основано обвинение. В тексте содержится встроенная подсказка, однако обратить на нее внимание может субъект, продвинувшийся в анализе основной задачи (предъявляемой до прочтения детектива). Фабула детективной истории не предусматривает прямых ответов на вышеуказанные вопросы, оставляя задачей испытуемого «реконструировать» рассуждения детектива, используя неполные сведения из прочитанной истории. После решения основной задачи «про уровень океана» испытуемому предлагается прочесть детективную историю, затем ему снова предлагается вернуться к решению основной задачи. По ходу повествования встроены косвенные подсказки, ориентирующие читателя на открытие этой физической закономерности (закона Архимеда). В нашем исследовании детективная история выступает в качестве мыслительной задачи. В ней читателю необходимо вскрыть закономерность таяния льда в бокале с виски. Если субъект, отвечая на вопросы, не учитывает физической закономерности таяния льда и соответственно этому изменения-сохранения уровня напитка в бокале, то он находится на низком уровне мыслительного процесса (ненаправленный анализ через синтез). Если читатель видит противоречие (физическим законам) в показаниях Флейвелла, но при этом не устанавливает закономерность (опирается на эмпирические объяснения о таянии льда), то субъект находится на среднем уровне мыслительного процесса (смешанный анализ через синтез). Если субъект открывает эту

физическую закономерность, обосновывает доводы сыщика: «исходя из того, что лед при таянии не приводит к увеличению (заметного для визуальной оценки) уровня виски; и Флейвелл просто пытался скрыть брошенный им в бокал со спиртным кусок льда (являющийся орудием убийства), и хотел объяснить увеличение уровня виски в стакане за счет прибавления талой воды к наличному уровню виски», то читатель находится на высоком уровне мыслительного процесса (направленный анализ через синтез). В тексте нет описания доводов детектива в пользу его версии – это задача читателя – раскрыть аргументы в пользу версии о способе совершения преступления. Количество обращений к тексту не ограничивалось. Чтобы вскрыть причины догадки о том, кто является убийцей, читателю необходимо реконструировать логическую цепочку следователя, установить физическую закономерность, которая и стала разоблачением преступника.

Испытуемый, способный использовать неявную подсказку, содержащуюся в тексте, демонстрирует высокий уровень функционирования мыслительного процесса (используя направленный анализ через синтез).

На основе микросемантического анализа нами была предложена процедура анализа микродинамики операционной схемы (АМОС). Целью разработки метода анализа микродинамики операционной схемы является выявление особенностей поведения испытуемых в отношении формирования и изменения операционной схемы. В качестве основных функций «анализа микродинамики операционной схемы» рассматриваются: фиксация переноса (принципа решения вспомогательных задач на решение основной), немгновенных инсайтов, субфаз, метаподсказок и проч.; рассмотрение соотношения существенных и несущественных переменных на каждой фазе мыслительного поиска; определение направления рассуждений субъекта.

Таким образом, с помощью микросемантического анализа протоколов испытуемых мы фиксируем момент переноса путем рассмотрения микродинамики операционной схемы: изучая фазы и субфазы мыслительного поиска субъекта, предшествующие переносу через регистрацию субфазы, на которой произошел перенос. Нас интересовал вопрос, на каких фазах и субфазах мыслительного поиска субъект формировал и изменял свою операционную схему прогнозирования искомого и какие переменные выступали для субъекта существенными, какие несущественными в его операционной схеме (это выясняется при анализе экспериментатором операционной схемы испытуемого). При этом, одна и та же переменная в разных системах связей и отношений, может быть как существенной, так и несущественной, и эта «вариативная существенность» (по Д.Н. Завалишиной) составляет микродинамику компонентов операционной схемы (Селиванов, 2003, с. 163).

Микродинамика операционной схемы выступает как процесс формирования операционной схемы и ее изменения путем открытия новых связей и отношений между переменными, составляющими операционную схему (тем самым для той или иной системы связей и отношений одна и та же переменная может быть как существенной, так и несущественной). Микродинамика операционной схемы понимается как процессуальная характеристика мышления, заключающаяся во взаимоотношении мыслительных процессов субъекта в ходе его взаимодействия с познаваемым объектом. Микродинамика операционной схемы рельефно выступает в ходе анализа процесса формирования и изменения операционной схемы в процессе всего мыслительного поиска человека, решающего мыслительную задачу.

Мыслительные процессы (анализ, синтез, обобщение) обеспечивают продвижение субъекта в анализе решаемой задачи, открытие новых знаний и актуализацию релевантных тому или иному соотношению условий и требований задачи знаний. Детерминацию процесса переноса осуществляет продвижение субъекта в анализе решаемой задачи, где процесс актуализации знаний зависит от степени продвинутости анализа субъекта – от фазы и субфазы мыслительного поиска, на которой произошел перенос, что отражается в микродинамике операционной схемы. Перенос совершается как закономерный результат мыслительного процесса, в котором посредством функционирования мыслительных процессов субъект открывает новые знания, и оперирует с актуализируемыми (воспроизводимыми) знаниями, задействование которых зависит от продвинутости его в анализе решаемой задачи.

Таким образом, сам факт принятия подсказки еще не влечет ее непосредственного использования в дальнейшем мыслительном поиске субъекта, в силу того, что принятая подсказка (отразившаяся в самоотчете испытуемого) будучи результатом мыслительного поиска, не стала еще средством дальнейшего продвижения субъекта в анализе решаемой задачи. Связь между результатом и средством, выступающая в переходе результата мыслительного процесса в средство дальнейшего продвижения субъекта в анализе задачи, является важнейшим критерием взаимосвязи внешних и внутренних условий функционирования мышления человека.

#### **Список литературы.**

1. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – СПб: Питер, 2004. – 713 с.
2. *Селиванов В.В.* Мышление в личностном развитии субъекта. – Смоленск: изд-во Смоленского гуманитарного университета, 2003. – 369 с.
3. Большая советская энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия 1969—1978.
4. *Калашников В.В.* К вопросу о средствах активизации мышления субъекта методами проблемного обучения // Сборник научных трудов по материалам

международной научно-практической конференции 31 октября 2013 г. часть V. Мин-во обр. и науки. – М.: «АР-Консалт», 2013. – 147 с.

## PROBLEM OF ACCEPTANCE AND USE BY THE SUBJECT OF HELPS AS A TRANSFER BASIS DURING THE SOLUTION OF COGITATIVE TASKS

Kalashnikov V.V.

*In this article the procedural characteristics of cogitative search of the subject which are the cornerstone of process of acceptance and use of helps are considered. The special attention is paid to the description of process of transfer of the solution of an auxiliary task on the decision the main, as bases of adoption of the metahelp by the subject (the generalized help) during the solution of cogitative tasks.*

**Keywords:** cogitative task; transfer process; forecasting, operational scheme; procedure of the analysis of microdynamics of the operational scheme; subphases; metahelp.

## МЫСЛЬ КАК ОДНА ИЗ ОСНОВНЫХ КАТЕГОРИЙ ПСИХОЛОГИИ

А. Ф. Корниенко

Академия социального образования, г. Казань

*В статье указывается на неправомерность при определении понятия "мысль" игнорировать связь мысли с мышлением. Излагается авторское понимание мысли как совокупности взаимосвязанных образов, которая возникает в психике субъекта в результате процесса мышления. Дается определение сознания, позволяющее рассмотреть механизмы осознания содержания мысли. Показана специфика образного и вербального мышления, образной и вербализованной мысли.*

**Ключевые слова:** мысль, мышление, сознание, осознание, сознательное, бессознательное.

В 1971 году М.Г. Ярошевский ввел понятие о "категориальном строе психологической науки", подчеркнув необходимость построения психологии на основе некоторой совокупности категорий, которые могут быть названы "базисными" или "ядерными" (Ярошевский, 1971). Практически в это же время о необходимости выделения наиболее общих психологических понятий заявил К.К. Платонов, отмечая отсутствие в психологии общепризнанной системы понятий и их определений. "Я думаю, – писал К.К. Платонов, – что причина все еще неизжитой разноголосицы лежит в неопределенности психологических понятий и терминов, их выражающих, в отсутствии к ним должного внимания и,

главное, в отсутствии даже попыток построения системы психологических понятий" (Платонов, 1972, с.10).

Попытки разрешить категориальный кризис и привести множество психологических понятий в систему предпринимались А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским (Петровский, 1998; Петровский, 2003). Однако, как было нами показано, предложенные ими варианты многоуровневой категориальной системы психологии носят в значительной степени умозрительный характер (Корниенко, 2010). Соотношение выделяемых ими плеяд психологических категорий и методов познания явлений, которые этим плеядам соответствуют, не делает категориальную систему логически стройной.

В последнее время к наличию в психологии проблем с определением основных психологических понятий и отсутствию непротиворечивой категориальной системы психологии начинают относиться как к неизбежному и даже должному явлению. Вводятся понятия о полипарадигмальной и даже внепарадигмальной сущности психологии (Юревич, 2008). Многообразие и плюрализм в определениях психологических понятий рассматривается как методологическое основание разработки и проведения конкретных психологических исследований (Корнилова, 2009). Вместе с тем, дальнейшее развитие психологии как особой отрасли науки невозможно без уточнения психологических понятий и достижения консенсуса в их понимании в среде профессиональных психологов (Корниенко, 2009).

Одним из понятий, остро нуждающемся в научном определении, является понятие "мысль". Как указывает В.Д. Шадриков, "существует профессиональная потребность сформулировать одно из наиболее значимых понятий психологии – определение мысли" (Шадриков, 2014, с. 130). В настоящее время, по мнению В.Д. Шадрикова, проблематика, связанная с определением сущности мысли, "ушла из психологии. И даже мышление стало рассматриваться в отрыве от мысли" (там же).

Однако, сожалея об отрыве мышления от мысли, сам В.Д. Шадриков при определении понятия "мысль" никак не связывает мысль с мышлением. Мысль определяется им как связь предмета и его признаков, знание о которых человек получает в результате процессов восприятия. "Воспринимая один и тот же предмет многократно в условиях изменчивости объективных и субъективных условий восприятия, человек выделяет в предмете отдельные его признаки и одновременно воспринимает весь предмет. Это одновременное восприятие предмета и его признака и составляет настоящую *предметную* мысль" (Шадриков, 2014, с. 131). Для обозначения признаков предмета В.Д. Шадриковым вводится новое понятие о "мысле-признаках". Спрашивается, зачем, сокрушаясь об отрыве мышления от мысли, определять понятие "мысль" через процесс восприятия, игнорируя очевидную и к тому же этимологически обоснованную связь мысли с мышлением, и к тому же

вводить столь вычурный термин как "мысле-признак"? Создается впечатление, что, по-прежнему, остаются актуальными слова, сказанные К.К. Платоновым, о том, что "ни одна наука не относится так небрежно к своим понятиям, так мало делает попыток для их уточнения и согласования, как психология" (Платонов, 1972, с. 10).

Проблема с определением сущности мысли отягощается существованием в науке устойчивых представлений о неразрывной связи мышления и речи, мысли и слова, о невозможности существования "бессловесной мысли". Отталкиваясь от идеи Л.С. Выготского о том, что мысль формируется в слове, Е.С. Кубрякова, например, утверждает: "Готовой мысли до ее ословливания вообще не существует: завершенность ей придает именно ее постепенное языковое оформление в ходе порождения речи" (Кубрякова 2004, с. 14). Однако если происходит "языковое оформление", то это оформление все-таки "чего-то", в качестве которого выступает не что иное, как мысль. Именно мысль получает и языковое оформление, и языковую интерпретацию.

Попытка обосновать возможность существования "внесловесной мысли" и "невербализованных уровней мышления" была предпринята известным отечественным философом Д.И. Дубровским. Однако в своих рассуждениях он исходил из тавтологического по сути понимания мысли как "живой" мысли, а "живой" мысли как мышления. "Говоря о мысли, – пояснял Д.И. Дубровский, – мы имеем в виду «живую» мысль... «Живая» мысль есть, по существу, мышление" (Дубровский 1977, с. 100). Фактически он поставил знак равенства между мыслью и мышлением.

В наших работах (Корниенко, 2009; Корниенко, 2013) понятие "мысль" непосредственно соотносится с процессом мышления и рассматривается как его результат. При этом мышление определяется традиционно как познавательный психический процесс, обеспечивающий отражение в психике субъекта связей и отношений, существующих между объектами и явлениями действительности. Однако, учитывая, что объекты и явления действительности отражаются в психике в форме образов, мы определяем мышление и как процесс образования связей между образами, имеющимися в психике субъекта. Очевидно, что образующаяся в результате мышления совокупность взаимосвязанных образов представляет собой новый более сложный образ, в котором находят отражение более сложная совокупность и более сложные взаимосвязи объектов и явлений действительности. Этот новый более сложный образ, являющийся результатом мышления, мы и называем мыслью. Содержанием мысли в соответствии с нашим определением являются особенности предметов и явлений внешнего мира и их взаимосвязи, отраженные в соответствующих образах.

В графической форме определение мысли и механизм ее возникновения в психике субъекта представлены на рис. 1.

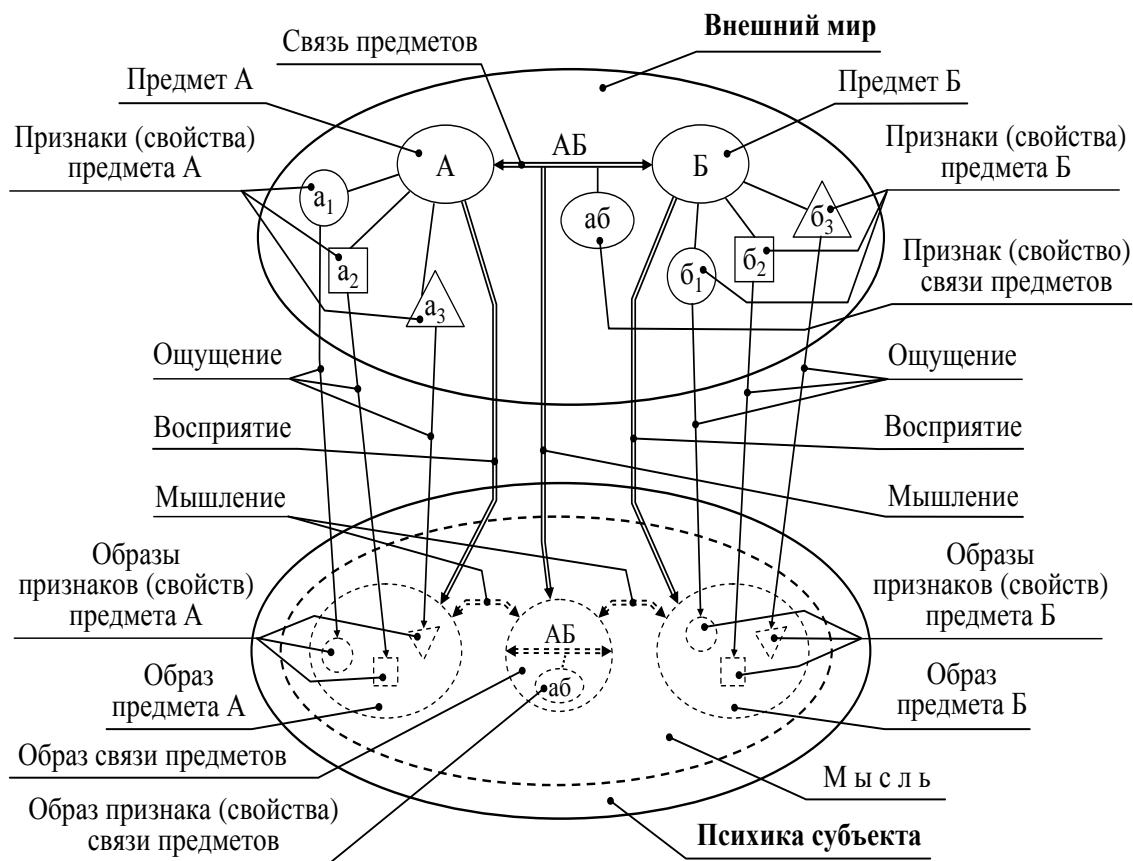


Рис. 1. Сущность мысли и механизм ее возникновения в психике субъекта.

При взаимодействии субъекта с предметами и явлениями внешнего мира в психике субъекта в результате процессов мышления возникают мысли, которые всегда являются мыслями о "чем-то". Учитывая, что в психике могут быть не только образы ощущения и восприятия, но и образы представлений, возникающие в результате процессов памяти и воображения, этим "чем-то" могут быть знания и о том, что есть в настоящем, и о том, что было в прошлом или будет в будущем. Необходимо также иметь в виду, что к процессам психического отражения относятся как познавательные процессы, так и эмоциональные, и волевые процессы, результатом которых также являются образы. Как указывал Л.С. Рубинштейн, "в результате всякого психического процесса как деятельности мозга возникает то или иное образование – чувственный образ предмета, мысль о нем и т.д." (Рубинштейн, 2001, с. 35). "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*" (там же, с. 36).

Если в познавательных психических процессах отражаются объективные свойства предметов и явлений действительности и их

взаимосвязи, то в эмоциональных процессах – их значимость для субъекта (Корниенко, 2005), а в волевых – возможные действия субъекта по отношению к тому, что для него является значимым в тех или иных условиях и обстоятельствах (Корниенко, 2009). В связи с этим мысли могут быть не только о взаимосвязях предметов и явлений действительности, но и об их значимости для субъекта, а также о действиях субъекта по отношению к значимым объектам и явлениям. Если содержание действительности, отражаемое в мысли, имеет для субъекта определенную значимость, то, очевидно, и сама мысль об этом содержании приобретает для субъекта соответствующую значимость. Мысль, таким образом, может характеризоваться не только своим содержанием, но и значимостью для субъекта.

Поскольку мысль представляет собой часть психики, основными функциями которой являются отражение особенностей действительности и регуляция поведения субъекта, то можно утверждать, что мысль, как и вся психика, выполняет не только отражательную, но и регуляторную функцию. Мысль, обладая определенным содержанием и значимостью для субъекта, принимает непосредственное участие в регуляции его поведения.

Говоря о мысли, о связи мысли с мышлением, о содержании и значимости мысли для субъекта, мы до сих пор не затрагивали вопросы о наличии у субъекта сознания и о том, как это сознание соотносится с мыслью. Отсутствие в определении мысли ссылки на сознание говорит о том, что мысли бывают не только у человека, но и у животных, которые в отличие от человека сознанием не обладают, но способны к интеллектуальным формам поведения. Мысль, как совокупность взаимосвязанных образов, может возникать у животных в результате ориентировочных действий благодаря наличию у них процессов образного мышления. Эффекты в поведении животных, обозначаемые термином "инсайт", прекрасно объясняются возникновением в психике животного сложного образа, именуемого мыслью, в котором отражаются особенности взаимосвязи предметов, находящихся в его поле зрения, и реализацией регуляторной функции мысли, благодаря чему поведение животного становится адекватным наличной ситуации.

С появлением сознания механизм возникновения мысли принципиально не меняется. Её возникновение, по-прежнему, обуславливается процессами мышления, и она, по-прежнему, является совокупностью взаимосвязанных образов. Но возникает возможность осознания мысли, осознания ее содержания и ее значения для субъекта. Остается лишь определиться с тем, что значит "осознать" и что такое "сознание", наличие которого обеспечивает возможность осознания.

В психологии сознание принято рассматривать как высший уровень развития психики. Но на этом определенность в понимании сущности

сознания заканчивается. Как отмечает Г.В. Акопов, "все возрастающие нагромождения и завалы в психологической проблематике сознания не только не приближают долгожданного решения, но и вызывают сомнения в оправданности и целесообразности самого понятия "сознание" в психологии" (Акопов, 2004, с. 12).

В наших работах, сознание рассматривается как особый познавательный психический процесс, присущий человеку, в результате которого в психике человека возникает образ его самого, называемый образом "Я" (Корниенко, 2011). Другими словами, сознание – это процесс отражения в психике субъекта самого субъекта.

Образ "Я", возникающий в психике человека в результате сознания, как и любой другой образ, может благодаря процессам мышления связываться с другими образами, имеющимися в психике. Процесс образования связи образа "Я" с другими образами и определяется нами как процесс осознания. Фактически процесс осознания есть не что иное, как процесс мышления, в котором одним из связываемых образов является образ "Я". Образование связи между образом "Я" и, например, образом восприятия какого-либо предмета означает, что человек начинает осознавать факт восприятия данного предмета, т.е. отдает себе отчет в том, что он воспринимает данный предмет. Связь образа "Я" с образом, в качестве которого выступает мысль о чем-то, означает, что человек осознает содержание этой мысли и то, что в ней отражено.

Совокупность образов, имеющихся в психике, которые оказываются связанными с образом "Я", образуют в психике область "осознаваемого" или область "сознательного". Совокупность других образов, несвязанных с образом "Я", образуют область "неосознаваемого" или область "бессознательного" (Корниенко, 2013).

С появлением в психике субъекта областей "сознательного" и "бессознательного" в регуляции поведения субъекта возникают соответствующие механизмы сознательной и бессознательной регуляции. Мысль, будучи осознанной, включается в механизм сознательной регуляции поведения. Другие мысли, возникающие в психике субъекта, но не связанные с образом "Я", т.е. неосознаваемые, образуют основу бессознательных механизмов регуляции поведения.

Сущность сознания и процессов осознания содержания мыслей о ситуациях внешнего мира схематично представлена на рис. 2.

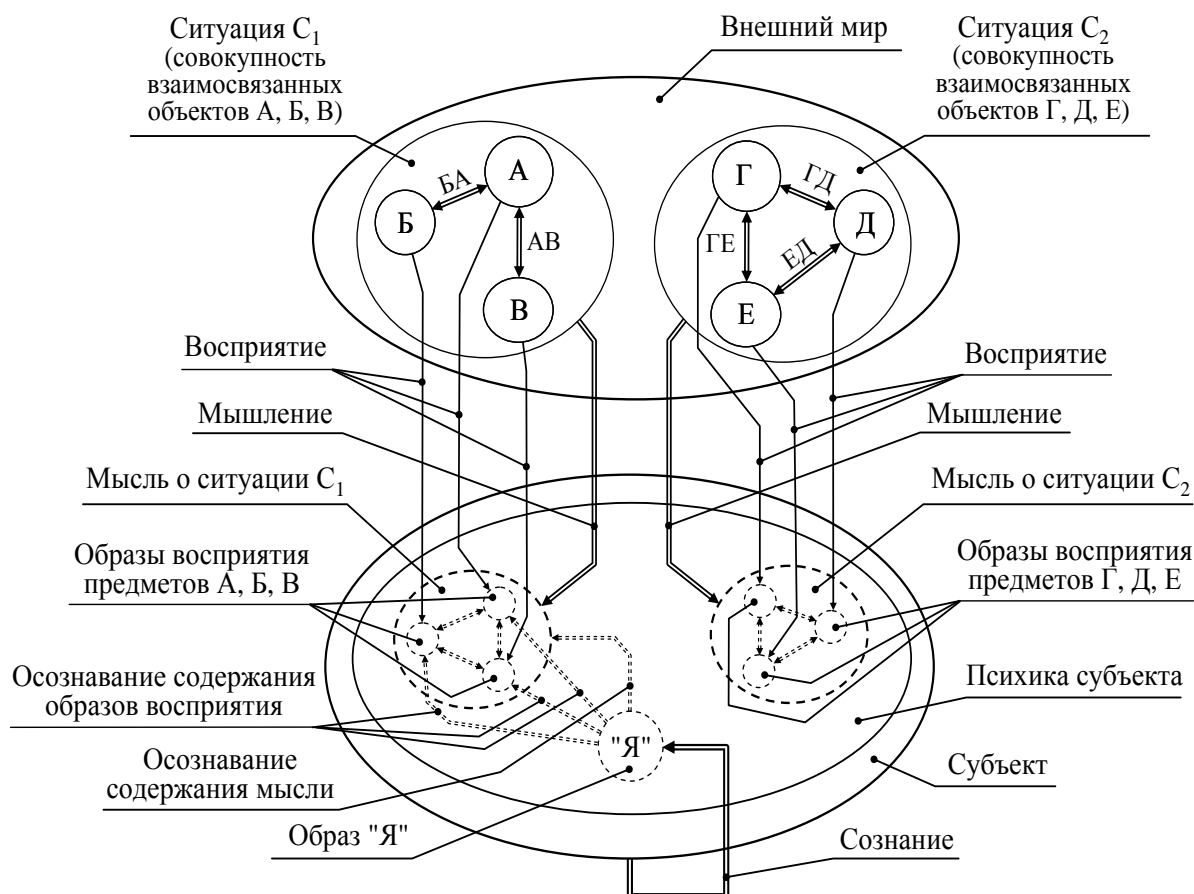


Рис. 2. Сущность сознания как процесса возникновения образа "Я" в психике субъекта и осознания содержания мысли об особенностях ситуации С<sub>1</sub> внешнего мира.

С появлением сознания человек получает возможность не только осознавать содержание мысли, но и выражать его посредством слова и речи. С точки зрения психологических механизмов процесс словообразования – это частный случай образования в психике связи между двумя образами, один из которых выполняет функцию знака, информационного эквивалента содержания другого образа. В образе, содержание которого обозначается и выражается в знаке, представлено определенное знание человека о действительности, которое нужно передать другому человеку. Образ знака – это образ определенного действия или движения человека, доступного для чувственного отражения в психике других людей и служащего средством передачи этого знания. Такими действиями являются: а) действия по произношению определенной совокупности звуков (слов); б) действия по начертанию изображений (символов); в) изобразительные действия (жесты). Усвоение системы знаков, выраженных в форме слов, символов и жестов, означает, что человек понимает их значение, понимает, обозначением чего они являются.

В психике субъекта благодаря процессам мышления могут

образовываться связи не только между, так называемыми, "первичными" или "ментальными" образами, но и между образами слов. Поскольку образы слов – это особые образы в психике человека, процессы мышления, обеспечивающие образование связей между ними, называются в психологии процессами вербального мышления. В результате вербального мышления в психике человека образуются особые мысли, состоящие из образов слов, которые можно назвать вербализованными мыслями или мыслями, получившими языковое оформление. Содержание мысли может выражаться у человека в поведении (в невербальной форме) и в речи (см. рис. 3).

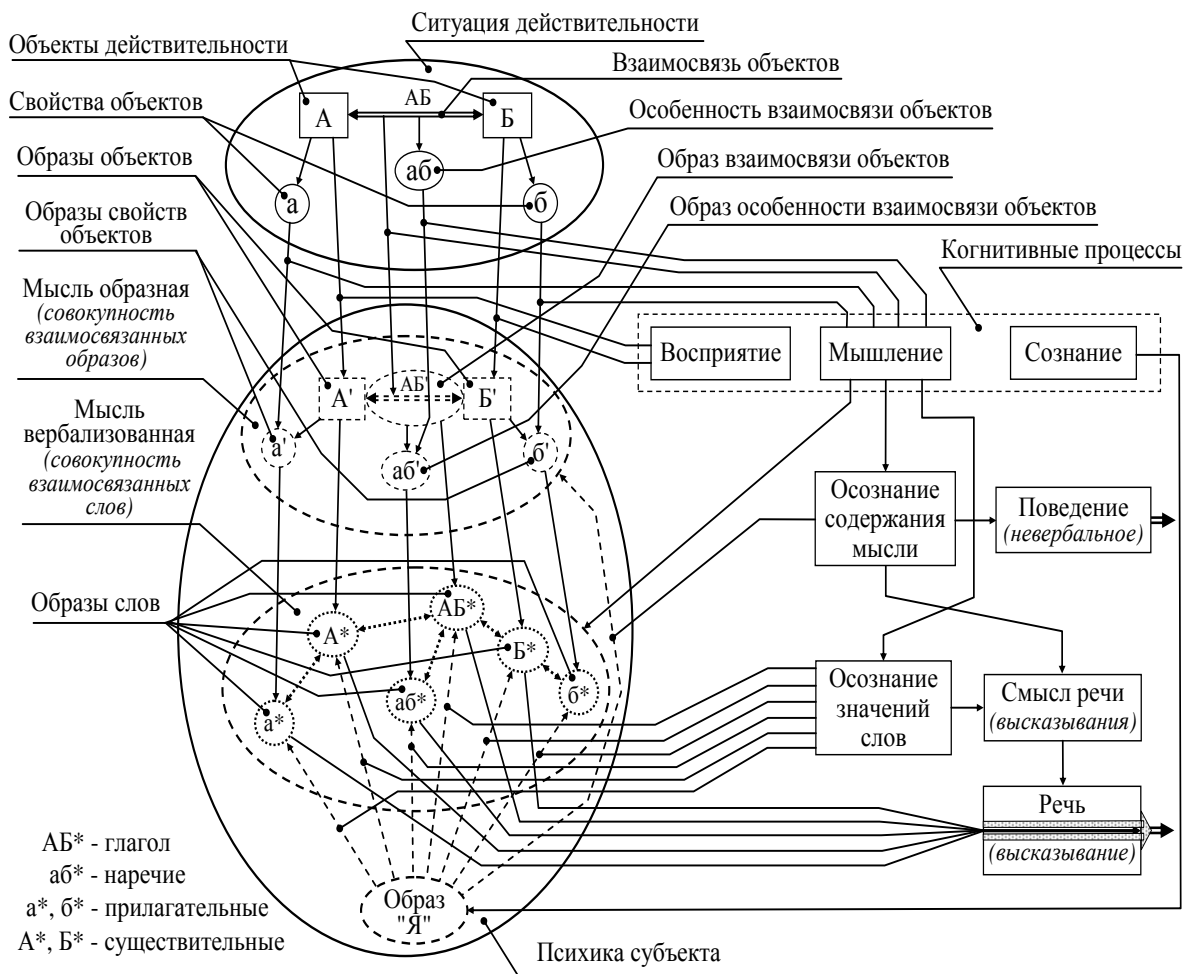


Рис. 3. Особенности образной и вербализованной мыслей и их выражение в поведении и речи человека.

Наличие у человека как образного, так и вербального мышления и возможность существования мысли как в образной, так и в вербализованной форме, позволяет сделать вывод, что утверждение о неразрывной связи мысли и слова справедливо лишь для вербального мышления.

Предлагаемые нами определения понятий "мысль", "мышление", "сознание", "осознавание" позволяют не только решить проблему

возвращения понятия "мысль" в структуру базовых категорий психологии, но и показать его место в системе других психологических категорий.

### Список литературы.

1. *Акопов Г.В.* Проблема сознания в российской психологии: Учеб.пособие. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО "МОДЕК", 2004.
2. *Дубровский Д.И.* Существует ли внесловесная мысль? // Вопросы философии. 1977. № 9. С. 97-104.
3. *Корниенко А.Ф.* Информационные модели взаимосвязи сознательного и бессознательного в психическом // Психология когнитивных процессов / под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. Смоленск: Универсум, 2013. С. 36-43.
4. *Корниенко А.Ф.* Общая теория эмоциональных психических процессов: Учебное пособие. Казань, Изд-во ТГГПУ, 2005.
5. *Корниенко А.Ф.* Понимание базовых понятий общей психологии как основа профессиональной компетентности психолога // Казанский педагогический журнал. 2009. № 9-10. С. 81-88.
6. *Корниенко А.Ф.* Проблемы построения категориальной системы психологической науки // Бехтерев В.М. и современная психология: Материалы докладов на Российской научно-практической конференции / отв. ред. Л.М. Попов. Т. I. Казань: Отечество, 2010. С. 79-87
7. *Корниенко А.Ф.* Процессы мышления, понимания, сознания и осознания // Психология когнитивных процессов: Материалы 3-й Международной научно-практической конференции / под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. Смоленск: Универсум, 2009. С. 47-54.
8. *Корниенко А.Ф.* Психика и психические процессы: единая система психологических понятий общей психологии // Российский научный журнал. 2009. № 4 (11). С. 78-89.
9. *Корниенко А.Ф.* Сознание как особый познавательный психический процесс // Актуальные проблемы современной когнитивной науки: Материалы четвертой всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Иваново: ОАО "Изд-во «Иваново»", 2011. С. 196-197.
10. *Корниенко А.Ф.* Сущность процессов мышления и мыслительной деятельности // Научный диалог. 2013. № 4 (16) : Психология. Педагогика. С. 49-62.
11. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Методологические основы психологии. СПб.: Питер, 2009.
12. *Кубрякова Е.С.* Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Ин-т языкознания РАН. М: Языки славянской культуры, 2004.
13. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998.
14. *Петровский А.В., Ярошевский М.Г.* Теоретическая психология. М.: Академия, 2003.
15. *Платонов К.К.* О системе психологии. М.: Мысль, 1972.
16. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2001.
17. *Шадриков В.Д.* Мысль как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 130-137.
18. *Юревич А.В.* Перспективы парадигмального синтеза // Вопросы психологии. 2008. № 1. С. 3-15.

19. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии: Теоретические проблемы развития психологической науки. М.: Изд-во политической литературы, 1971.

## THOUGHT AS ONE OF THE BASIC CATEGORIES OF PSYCHOLOGY

Kornienko A.F.  
Academy of social education, Kazan

*In the article, illegality of ignoring of the connection between a thought and thinking in the definition of "thought" is pointed out. The author expounds own understanding of thought as a set of interrelated images, which arises in the mind of subject as a result of thinking process. The definition of consciousness, which allows considering the mechanisms of awareness of the content of thought, is proposed. The specificity of visual and verbal forms of thinking are shown.*

**Keywords:** *thought, thinking, consciousness, awareness, conscious, unconscious.*

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ – МЕТОД РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ И СВОБОДЫ ТВОРЧЕСТВА

Кузьмина Е.И.  
Военный университет МО РФ, г. Москва

*Приводятся характеристики свободного ума, обосновывается правомерность использования метода проблемных ситуаций для его развития. Раскрывается теоретико-методологическая основа, содержание и результаты Ульяновского эксперимента по развитию мышления и свободы творчества учащихся в процессе проблемного обучения студентов и школьников.*

**Ключевые слова:** *свободный ум; мышление; свобода творчества; проблемное обучение.*

Методологической основой изучения проблемы развития мышления, в том числе, свободного ума и свободы творчества, являются субъектно-деятельностная теория личности С.Л. Рубинштейна и культурно-историческая теория развития высших психических функций Л.С. Выготского, в которых авторы с разных позиций раскрывают сущность опосредствования психических процессов и тем самым утверждают диалектическое единство свободы и детерминизма (интеллекта и аффекта) в структуре сознания.

Согласно субъектно-деятельностной теории С.Л. Рубинштейна, одним из ресурсов развития личности является духовно-личностный потенциал, детерминированный как внешними, так и внутренними причинами: «При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия... Всё в психологии формирующейся личности так или иначе обусловлено внешне, но ничто в её развитии не выводимо

непосредственно из внешних воздействий... Внешнее воздействие даёт тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств... Изучение внутренних психологических закономерностей, обуславливающих психический эффект внешних воздействий, составляет фундаментальную задачу психологического исследования» (Рубинштейн С.Л., 2003, с. 269, 275, 209). С утверждением принципа детерминизма появляется этический план в изучении свободы: «... общий принцип детерминизма, согласно которому внешние причины всегда действуют через внутренние условия, так, что конечный эффект любого внешнего воздействия всегда зависит не только от внешнего воздействия на тело или явление, но и от внутренних его свойств, применительно к человеку неизбежно приобретает и этический смысл – соотношения определения и самоопределения, свободы и необходимости в человеческом поведении» (Рубинштейн С.Л., 2003, с.350). Постановка проблемы свободы и детерминации раскрывает функцию и содержание сознательной регуляции, которая включает осознание окружающего и действия, и направлена на его изменение: «Отличительная особенность человека – "детерминированность через сознание", иными словами, преломление мира и собственного действия через сознание, – вот основное для понимания проблемы свободы человека и детерминации бытия» (Рубинштейн С.Л., 2003, с. 371). В связи с участием саморегуляции в познавательной деятельности возникает проблема детерминированности творчества и свободного ума, а также задача определения роли самоопределения и рефлексии (разной степени рациональности) в экзистировании, движении человека к истине.

В соответствии с теорией Л.С. Выготского, развитие высших психических функций опосредствовано знаком, ценностями, социальными отношениями; высшие психические функции не созревают, а развиваются в процессе освоения общественно-исторического опыта, овладения живым знанием посредством знака. Ведущую роль играет обучение. Таким образом, чем больше человек сталкивается с противоречиями и решает задачи когнитивного и экзистенциального плана, тем быстрее идет развитие его мышления и выше эффективность деятельности. Через преодоление трудностей человек познает и развивает мир, и себя в этом мире. Иными словами, можно сказать, что диалектическое единство свободы и детерминации в структуре сознания способствует развитию духовного потенциала личности.

В теориях С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского есть сходство – "принцип детерминизма" и "принцип опосредствования знаком" едины, но не тождественны. Они взаимодополняют друг друга. На основании того и другого принципа человек мыслится как способный освободиться от сковывающих его фантазию и творчество границ познания – выходит за

пределы ситуативного содержания и требований проблемной задачи (С.Л.Рубинштейн), за рамки обобщения наглядной ситуации (Л.С.Выготский). В ходе преодоления границ познавательной активности, установки следовать законам очевидных, конкретных представлений, человек, желающий найти неизвестное в проблемной ситуации, благодаря развитой у него системе понятий, осуществлению анализа через синтез, делает прыжок и оказывается в системе логических значений с различным уровнем обобщения (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия), динамикой переходов от конкретного к абстрактному, бессознательного к осознаваемому, логического к интуитивному (и наоборот) – то есть там, где потоки значений, смыслов, ценностей обеспечивают свободу движения мысли в многомерном пространстве культуры, связей и отношений всех предметов и явлений мира.

Теория творчества Я.А. Пономарева приоткрывает роль побочного продукта в детерминации движения человека к неизвестному: «Открытие нового происходит тогда, когда... создается возможность осознания... побочного продукта, включения его в сферу высшей формы взаимодействия субъекта с объектом» (Пономарев, 1999, с. 169). Д.В.Ушаков раскрывает особенности решения этим талантливым ученым Платонова парадокса: «Побочно фиксируемая информация задает тот репертуар возможностей, то дополнительное богатство знаний, которые позволяют человеку открывать нечто новое, устанавливать новые закономерности» (Ушаков, 2006, с.41). Новые знания человек приобретает при решении творческих задач благодаря побочному продукту действий, представленному первичными моделями в неосознаваемом опыте исследователя: Д.В. Ушаков, рассматривая вопрос о творчестве, детерминизме и хаосе, полагает, что на основании концепции Я.А.Пономарева о различии режимов функционирования – логического и интуитивного в решении задач, следует, что «...человек может настраивать себя на более детерминистическое или более хаотическое функционирование, которое оказывается адекватным в разных ситуациях... В привычных стереотипных ситуациях включается режим наиболее детерминистического функционирования...Если же ситуация является новой..., запускаются менее детерминистические способы функционирования: человек... спускается на низшие уровни психологического механизма деятельности. Здесь и возможны те счастливые мутации, которые приводят к возникновению новых адаптивных форм поведения» (Ушаков, 2011, с. 27-28).

Сходную мысль высказывал Н.А. Бердяев, считая, что творческий акт человека не может целиком определяться материалом, который даёт мир: в нём есть новизна, не детерминированная извне миром. По его мнению, в этом заключается элемент свободы, входящий во всякий подлинный творческий акт.

Свобода ума, как и свобода творчества – сложный феномен, изучать который интересно и важно для образовательной практики – развития творческих способностей, самостоятельности в решении задач, свободы личности учащихся. При его теоретическом анализе мы неминуемо выходим на вопрос о детерминизме и свободе ума. На первый взгляд, свобода личности в целом, а также творческий процесс и свободный ум, который его инициирует и развивается в нём, – не детерминированы. Но это, по всей вероятности, иллюзорное представление. Оно может иметь негативные последствия. Как иллюзия контроля, сопровождающаяся признанием тотальной власти детерминизма в жизни (и достаточности самодетерминации для достижения свободы), так и иллюзия индетерминизма, отрицающая действие причинно-следственных связей, толкают человека на путь вседозволенности (в первом случае), согласия с тем, что в мире преобладает хаос (во втором случае). С укреплением убеждения в том, что человек является полноправным автором своих действий и хозяином собственной жизни, проблематичной становится опосредованность человеческого поступка совестью и связанным с нею чувством ответственности. Духовно-богатый, культурный человек всегда (при любых обстоятельствах) опосредован и движим общечеловеческими ценностями. И если в какое-то мгновение экзистенциального выбора, в ситуации бифуркации, он совершает что-то, как ему кажется беспричинным, случайным, несвязанным с его индивидуальными особенностями и личностными качествами, то это ещё не говорит о том, что причина его поступка отсутствует. Она может быть найдена в другой грани человеческого бытия ("в другом причинном ряду", как полагал И.Пригожин), например, в опыте человека, системе его межличностных отношений, в проектировании цели и последствий поступка, особенностях состояния.

И. Пригожин, изучавший динамические процессы на физическом, биологическом и химическом уровнях, утверждал, что случайные переменные, влияющие на динамические процессы равновесных структур, на самом деле, не являются беспричинными, а детерминированы законами другой системы. Исходя из этого, случайность – не беспричинность, а явление из другого причинного ряда: "В сильно неравновесных условиях процессы самоорганизации соответствуют такому взаимодействию между случайностью и необходимостью, флуктуациями и детерминистическими законами... Вблизи бифуркаций основную роль играют флуктуации и случайные элементы, тогда как в интервалах между бифуркациями доминируют детерминистические аспекты" (Пригожин И., 1986, с. 54).

Нам представляется, что теория катастроф приоткрывает механизмы не только выбора, но и свободы творчества, и в целом, процессов экзистирования (выхода за пределы своих возможностей) и трансцендирования (движения к иному). Случайная встреча с неожиданным

явлением, эмоция удивления, вдохновение, дальняя ассоциация, приводящая к появлению нового смысла, задача, переживание противоречия, инсайт, подсказка и т.п. – всё это детерминанты и условия существования свободного ума. А одним из эффективных методов его развития является метод постановки проблемных ситуаций в обучении.

*Существенной особенностью свободного ума как когнитивного стиля является индивидуально-специфическая и устойчивая способность личности преодолевать противоречия на пути познания, трансформировать трудное в интересное, продуцировать мысли, порождающие новые виртуальные возможности.* Феномен свободы ума выступает основой, движущей силой познавательной активности, творчества и обнаруживает себя в процессах осознания и изменения человеком границ пространства своих познавательных возможностей в ходе открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого с точки зрения культуры.

Наличие границ виртуальных возможностей человека подтверждает реальность детерминизма. Роль границ возможностей человека и их преодоление в творчестве анализировали философы-экзистенциалисты (С. Кьеркегор, Ф. Ницше, К. Ясперс, Л. Бинсвангер) и психологи экзистенциально-гуманистического направления (Р. Мэй, А. Маслоу). Поскольку человеку присуща историчность (К. Ясперс), и он развивается в культуре (Л.С. Выготский, В.С. Библер, В.П. Зинченко, А.Г. Асмолов), то ему свойственно соотносить движение собственной мысли с общественно значимыми интересами, которые могут и затормаживать, и усиливать мыслительную активность. Галилео Галилей под давлением инквизиции отказался от своего учения, но по завершению судебного процесса сказал: «А все-таки она вертится!».

В результате анализа философских работ нами выделены **характеристики свободного ума**: он фиксирует противоречие, схватывает смысл в условиях диалога (Сократ, Платон); способен самопроизвольно начинать ряд событий, создавать законы (И. Кант); находится в постоянном движении – «мышление разума пребывает в движении» (К.Ясперс). В мышлении человек ставит перед собой не субъективные цели, а цели всеобщего порядка (социальные, родовые) – в этом состоит этический смысл свободы (Г. Гегель); проявляет любознательность, тонкую подвижность – его свободный ум носит созидательный характер, способен преодолевать сопротивление, быть открытым величайшим возможностям, стремиться к истине без опоры на чужие мнения (Ф.Ницше). Человек, обладающий свободным умом, выходит за пределы всякого действительного и возможного факта в процессе внутреннего соединения с истинно-сущим в ходе цельного познания мира (Вл.Соловьев), творит возможность (К. Ясперс).

Как свобода не существует без границ и их преодоления, так и свободный ум связан с ограничениями в познании, опосредован противоречиями, которые активизируют мышление, побуждают к творчеству, питают энергию движения в культуре, активном преобразении мира. Свободный ум проявляется и развивается в творчестве. Механизмом развития свободного ума является преодоление границ познания, разрешение противоречий, возникших на пути познания.

В теоретическом плане значимыми для изучения свободного ума и условий его развития выступает *когнитивный подход*; теории интеллекта, мышления и его развития (У.Найссер, А.В. Брушлинский, В.В. Селиванов, О.К.Тихомиров, Т.В. Корнилова, В.Н. Дружинин, М.А. Холодная, В.В. Давыдов); а также теории интеллекта, творчества, одаренности (Я.А. Пономарев, А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, Д.В. Ушаков, Дж. Гилфорд, Р. Кеттелл, Р. Стренберг, Э. де Боно). На меня большое влияние оказали лекции и труды А.М. Матюшкина, в которых на теоретическом и экспериментальном уровне разработана психологическая основа проблемности в обучении как фактора порождения познавательной активности, утверждается, что «...познавательная потребность возникает в условиях проблемной ситуации» (Матюшкин, 2003, с. 254). Им также сформулированы принципы классификации и оптимальной последовательности проблемных ситуаций в процессе обучения. Предметом его изучения выступили социальные факторы творческого развития личности – диалог, межличностные отношения, проблема одаренности детей и развития профессионального мышления студентов.

Мне вспоминается случай, когда накануне, за несколько часов до защиты докторской диссертации, я увидела А.М. Матюшкина (в последние годы жизни он часто болел), подошла к нему и сказала: «Ваши уникальные работы послужили теоретической основой эмпирического исследования проблемы свободы творчества в обучении. Без Ваших работ не было бы моей диссертации. Спасибо Вам!» А.М. Матюшкин внимательно посмотрел на меня и с внутренней теплой улыбкой сказал: «Это Вам спасибо! Завтра я приду на Совет».

Судьба подарила мне прекрасную возможность быть участницей внедрения и развития инновационных программ обучения в общеобразовательной средней школе и вузе, опыт которых я использую для совершенствования учебного процесса с целью развития мышления и свободы творчества учащихся. Этот опыт оказался действенным в преподавательской практике, которую я вместе с научной работой веду более двадцати лет, для осуществления развивающего проблемного обучения студентов и курсантов – будущих психологов, создания условий для развития у них, наряду с другими когнитивными стилями, свободы ума, необходимой для успешной профессиональной деятельности, самоактуализации, жизнеспособности. Надеюсь, что он будет полезен

преподавателям и студентам, планирующим не только давать глубокие и прочные знания по изучаемому предмету, но и, в первую очередь, как к этому призывал философ и методолог образования Джон Дьюи, развивать мышление и самоконтроль учащихся, способных трансформировать желание в цель, а цель – в план действия. Несомненно, ценной и требующей операционализации в практике преподавания не только в школе, но и в вузе, выступает его идея о позитивной свободе «для...»: «Свобода от ограничений имеет ценность лишь в качестве средства для свободы в положительном смысле: свободы ставить цели, разумно судить, оценивать последствия, отбирать и упорядочивать средства, чтобы добиться поставленных целей... Поскольку свобода есть возможность интеллектуального наблюдения и рассуждения, посредством которых вырабатывается цель, постольку учитель, руководя этой деятельностью, способствует обретению учащимися свободы, а не ограничивает её» (Дьюи, 2000, с.355, 359).

Постановка проблемных ситуаций является одним из действенных методов развития мышления и свободы творчества. Проблемная ситуация возникает в результате постановки проблемного вопроса, когда появляется что-то новое, необычное, тревожащее (что-то не так!), а прежние пути и способы решения оказываются недейственными. Учащийся сталкивается с препятствием в познании, с противоречием; у него появляется потребность осуществить поиск алгоритма решения задачи, найти неизвестное.

Приведём некоторые примеры создания проблемных ситуаций на занятиях.

В шестом классе на уроке физики учащиеся решают задачу: «Почему в самой тонкой водопроводной трубе вода не поднимается в верх, а в толстых деревьях она поднимается на огромную высоту?»

Представьте себе такую ситуацию – в начале урока по алгебре (тема – "Геометрическая прогрессия") учитель рассказывает учащимся историю о том, как однажды незнакомец постучал в окно богатого купца и предложил сделку: "Я буду ежедневно в течение тридцати дней приносить тебе по 100000 рублей, а ты мне в первый день за 100000 рублей дашь одну копейку, во второй день за 100000 рублей – две копейки, и так каждый день будешь увеличивать предыдущее количество денег в два раза. Если тебе выгодна сделка, то с завтрашнего дня начнём". Купец обрадовался такой удаче. Он посчитал, что за тридцать дней получит от незнакомца 3000000 рублей. Создаётся проблемная ситуация – кто в этой сделке проиграл: купец или незнакомец? Учащиеся составляют последовательность чисел: 1,2,4,8,16,32,64,128,256... и убеждаются, что эти числа составляют геометрическую прогрессию. Некоторые из них стремятся составить всю последовательность, чтобы найти её сумму, но потом понимают, что это громоздкая работа. Возникает проблема: возможно ли вывести формулу суммы  $n$ -членов геометрической

прогрессии в обобщённом виде? Учащиеся под руководством учителя выводят формулу геометрической прогрессии и убеждаются, что купец проиграл.

В вузе мы используем на занятиях со студентами и курсантами проблемные вопросы, которые трансформируются в проблемные ситуации.

- ✓ Как, по Вашему мнению, полководец решает проблему: «отстоять в сражении город» или «сохранить жизнь одному солдату?». Приведите аргументы решения этого вопроса А.В. Суворовым, который отдавал приоритет сохранению жизни солдата (*ответ: погибшего солдата к жизни уже не вернёшь, а город вернуть можно*).
- ✓ Удастся ли полководцу А.В. Суворову, на лошади скачущему к месту сражения и столкнувшегося с частью своей дезертирующей конницы вернуть её на поле боя, сохранив при этом чувство собственного достоинства у бойцов и у себя самого? (*ответ: он присоединился к своим солдатам и крикнул: «Заманиваете?! Молодцы!», а потом – «Стой! Кругом! В атаку!»*).
- ✓ Задача С.Л. Рубинштейна: «При каких условиях биссектриса может быть медианой? И при каких условиях она может быть секущей?» (по С.Л. Рубинштейну, воображение связано с мышлением. Движение мысли в процессе мышления осуществляется в силу того, что включая объекты мысли в новые связи, мы выявляем в них новые свойства и они выступают в новом качестве, фигурируемом в новых понятийных характеристиках. Он называет этот процесс «вычерпыванием из объекта нового содержания». Например, пряма. Вступающая в условиях задачи как биссектриса, включаясь в новые связи, в новые фигуры и, таким образом, в отношения с новыми элементами, с которыми она не соотносилась в условиях задачи, выступает как медиана, затем как секущая при параллельных прямых и т.д. (С.Л. Рубинштейн. Принципы детерминизма и психологическая теория мышления// «Вопросы психологии», 1957, № 5).
- ✓ Придумайте подсказку вашему товарищу, «буксующему» в решении задачи со спичками (из шести спичек составить четыре равносторонних треугольника). Сложность задания для группы заключается в том, чтобы придумать и выбрать из нескольких вариантов (если таковые имеются) неявную подсказку, подталкивающую к решению задачи, но не выводящую на её быстрый ответ. Студенты при выполнении этого задания начинают работать со шкалой «явная – неявная подсказка»; «экспертная комиссия», организованная из решивших задачу, на

конкурсной основе выбирает самый оптимальный вариант из множества, предложенных членами группы.

Почему студенты хотят найти верный ответ? Их интерес разгорается всё сильнее на каждом трудном выраже решения задачи? Очевидно, Ницше прав, утверждая, что нет выше радости, чем радость познания. И, безусловно, прав Декарт, высказавший идею «Мыслю, значит, существую» (Cogito ergo sum). Человек-разумный чувствует всю полноту жизни, её многогранность, когда мысль его работает, ум решает сложную задачу, и есть игра, вдохновение, движение к истине.

Познание начинается с удивления (Сократ, Платон). Эту мысль поддержали многие талантливые люди, специалисты в различных областях знания. По мнению А. Эйнштейна, акт удивления возникает, когда восприятие вступает в конфликт с установившимся в нас миром понятий; если конфликт переживается интенсивно, он оказывает сильное влияние на наш умственный мир, развитие которого представляет собой преодоление чувства удивления, непрерывное бегство от "удивительного", "чуда". Данное рассуждение А. Эйнштейна согласуется с теоретическими положениями проблемного обучения, в какой-то степени раскрывает компоненты проблемной ситуации и наиболее ярко – переживание человеком внутреннего конфликта, противоречия, усиливающего мотивацию на то, чтобы в результате мыслительной работы непонятное, неопределённое сделать понятным. В процессе разрешения противоречия, в творчестве развивается и формируется свободный ум.

Экспериментальное исследование развития мышления и свободы творчества началось в 1977 году в школе №1 – одной из лучших в г. Ульяновске. Я училась в этой школе. Уроки по физике вёл Владислав Семенович Тейтельман по системе В.Ф. Шаталова. Дома надо было наряду с прочтением материала по изучаемой теме выучить наизусть опорный конспект и в начале урока за пять минут его воспроизвести на листе бумаги по памяти, сдать на проверку учителю. Такая система длилась полгода. В это время в школу на педагогическую практику со студентами пришла заведующая кафедрой психологии УлГПИ З. В. Кузьмина, которая работала над проблемой соотношения интересного и трудного в процессе обучения в школе и вузе. Однажды, после проведения экспериментального исследования ригидности-флексibility мышления (по методике Лачинза) в одной из студенческих групп, в конце занятия зашёл декан физико-математического факультета Никонов и попросил встать студентов, которые не сдали зачет по алгебре. З.В. Кузьмина заметила, что встали пять человек с ригидным мышлением. Этот факт удивил её. Возникла идея, а вместе с тем и потребность провести экспериментальное исследование ригидности-флексibility мышления не только в вузе, но и в школе, проверить предположение о том, что учащиеся с ригидным мышлением менее эффективны в обучении. С этой просьбой она

обратилась к В.С. Тейтельману. Экспериментальное исследование было проведено в нашем 7 б классе. Результаты ошеломили его: из двадцати восьми человек только четверо проявили флексибельное мышление. Он схватился руками за голову и удрученно сказал: «Значит, мы неправильно их обучаем?! Однотипные задачи по физике решаем несколько раз по одной и той же формуле». Совет психолога заключался в том, что необходимо усилить активность учащихся при составлении опорных конспектов и за счёт создания на уроках проблемных ситуаций. Если учащиеся будут самостоятельно находить алгоритмы решения задач, выявлять смысловые связи, определять существенное, обобщать изучаемый материал, делать выводы, то в первую очередь у них будет развиваться мышление, а не только память; в ходе выполнения сложных заданий повысится интерес к предмету. В новом учебном году мы сами сочиняли опорные конспекты сначала дома, а потом и на уроках. В кабинете физики количество классных досок увеличилось. Тот, кто нашел принцип решения задачи, выходил к классной доске и пояснял алгоритм. Весь класс под руководством учителя выбирал наиболее конструктивный алгоритм. Ход решения выполнялся дома: учитель говорил нам, что «это уже арифметика». Вот почему мы решали на уроке более одиннадцати задач повышенного уровня сложности из сборника для поступающих в вузы, тогда как в другом классе – всего лишь три-четыре. Выпускной экзамен по физике почти все сдали на пять. На выпускном вечере классный руководитель сказал: «Кто не будет поступать в технические вузы, можете выбросить физику. Всё, что понадобится в жизни, у вас уже есть. Мы сформировали ваше мышление». И действительно, все поступили в вузы. В 90-е годы он станет заслуженным учителем России, автором инновационной программы обучения и решения задач по физике для учащихся школы, выиграет три гранта Сороса.

Мне посчастливилось обучаться в МГПИ им. В.И. Ленина. С 1980 г. по линии Министерства образования на педагогическом факультете этого института было открыто специальное отделение для одаренных выпускников школ, имеющих не только аттестат с отличием, но и два направления (от кафедры психологии и Министерства образования). При наличии этой документации абитуриенты сдавали приемные экзамены на общих основаниях, был конкурс среди отличников. Нам читали лекции высококвалифицированные психологи, приглашенные из других вузов и научных центров г. Москвы – А.В. Брушлинский, Я.А. Пономарев, В.В. Давыдов и другие. Очарованная методом проблемного обучения я – третьекурсница привезла в Ульяновск конспекты и книги по этой теме. В середине 80 – х гг., согласно указа Б.Н. Ельцина, открылся "железный занавес", появились в большом количестве философско-психологические работы не только отечественных, но и зарубежных ученых. Наша домашняя библиотека пополнилась; появились условия для проведения

научно-исследовательской работы на базе физико-математического факультета УлГПУ и школы №1 Ульяновска. Ульяновский эксперимент проводился во время учебных занятий со студентами по программе, утвержденной Министерством образования, а также в школе №1 в часы, отведенные на педагогическую практику. Всего в нашем многолетнем исследовании, приняли участие более 1170 студентов I–V курсов, составляющих потоки по 100 человек, разделённых на четыре группы. В группу разработчиков и экспериментаторов вошли: Е.И. Кузьмина (методолог-теоретик), доцент З.В. Кузьмина (теоретик, методист), В.С.Тейтельман (учитель), Е.И. Никитина (методист). Это было неформальное объединение единомышленников, сформированное на основе общей темы «Развитие мышления в процессе проблемного обучения» и мотивации: знать и любить свой предмет и учащихся. Мы имели богатую научную базу и опирались на субъектно-деятельностную теорию С.Л. Рубинштейна, культурно-историческую теорию развития высших психических функций Л.С. Выготского и разработанный отечественными психологами – А.М. Матюшкиным, А.В. Брушлинским, Т.В. Кудрявцевым метод постановки проблемных ситуаций в обучении.

Основной гипотезой исследования выступило предположение о том, что при использовании метода постановки проблемных ситуаций на занятиях развивается мыслительная активность учащихся, повышаются интерес к учебной деятельности и её эффективность.

В ходе обучения студентов, наряду с другими активными методами, использовался метод создания проблемных ситуаций. Материал по проблемному обучению был внедрён и в программу прохождения педагогической практики студентов. Были подготовлены и изданы методические рекомендации «Психологический анализ урока» (1983; 1995), включающие задание для студентов применить и проанализировать проблемную ситуацию на уроке. В экзаменационных билетах по дисциплине во втором вопросе каждому студенту предлагалось привести пример создания проблемной ситуации и определить, к какому типу (по классификации А.М. Матюшкина) она принадлежит.

Проведенное экспериментальное исследование свидетельствует о том, что студенты физико-математического факультета на высоком психологическом уровне подготовлены к своей профессии: не только знают сущность и содержание метода постановки проблемных ситуаций, но у них сформированы потребность и умение создавать проблемные ситуации на уроках. Уже во время педагогической практики в школах они проявляли желание и способность развивать мышление учащихся, интерес к учебе; в процессе самостоятельной профессиональной деятельности в школе занимаются самосовершенствованием. Ежегодно ряд учителей Ульяновской области получают премии за научную работу в школе. В результате проведения Ульяновского эксперимента доказано, что

проблемное обучение является условием развития мышления, свободы творчества, свободного ума в годы учебы (в школе, вузе и т.д.). Сформированные творческие способности выступают ресурсом и потенциалом профессионального самосовершенствования. В ходе проблемного обучения развивается мышление, являющееся, согласно работам В.В. Селиванова, "стержнем интеллекта" (В.В. Селиванов, 2010, с. 439), и, наряду с другими когнитивными стилями – свободный ум, без которого свобода творчества невозможна, усиливается и закрепляется в личном опыте ощущение себя самоэффективным. Проблемное обучение развивает стремление неопределенное сделать определяемым, означенным, приобщает учащихся к ценностям научного познания, способствует культурному развитию.

Рефлексивно-деятельностный подход к пониманию свободы человека, разрабатываемый нами (Кузьмина Е.И., 1994; 2007) на основе субъектно-деятельностной теории С.Л.Рубинштейна и концепции рефлексивных рангов В.А. Лефевра, позволяет выделить виды и феномены свободы в познании, проявляющиеся на различных уровнях деятельности (некоторые из них возникают у учащихся в ходе проблемного обучения).

- Свобода желания познавать: вера в существование истины и готовность двигаться на пути познания к ней — «разум как страсть» (Б. Спиноза); лёгкость и быстрота объективации установки на познание в интересующей сфере; активизация познавательной активности в ситуации встречи человека с её ограничением — фрустрирующая, мотивирующая и усиливающая познавательную активность функция границы познания; совпадение желания знать с должествованием двигаться по непростому пути познания; доверие своему желанию познавать, открытость инсайтам, внутреннему голосу, всему тому, что даёт толчок, питает, усиливает собственное желание двигаться вперед, к истине; рефлексия на внутреннюю мотивацию своей познавательной деятельности, осознание её преобладания над внешней, следования своему интересу, а также способность к саморегуляции — увеличению (сокращению) потребности двигаться вглубь познаваемого явления или предмета, что усиливают чувство самоэффективности.
- Свобода целеполагания, прогнозирования в познании: свобода выбора альтернатив — алгоритмов, способов познания; отказ от штампов, установок, сдерживающих движение мысли; высокая скорость движения мысли — «бесконечное ускорение стремления вперед» (К. Ясперс). Ценность познания побуждает человека осуществлять поиск неизвестного, выходить в зону неопределённости, прогнозировать варианты алгоритмов достижения цели, отказываться от штампов и установок, мешающих осуществлению аналитико-синтетической деятельности,

преодолевать препятствия на пути к цели (среди них: высокая сложность задачи, отсутствие необходимых знаний, отсутствие социальной поддержки в решении данной проблемы). Приоритет общечеловеческих ценностей может послужить причиной возникновения смысловых волн, влияющих на процесс решения конкретной задачи.

- Свобода целереализации в познании. При решении задачи проблемного типа человек идёт навстречу неопределённости (парадокс Платона), осуществляет прогнозирование, воплощает задуманное.
- При оценивании собственной мыслительной активности в ситуации работы с препятствием в познании человек может осуществлять саморегуляцию: устанавливать для себя границы познания, использовать свои ресурсы по преодолению противоречия (например, решиться на мужественный бросок вперед, вопреки страху перед неопределённостью, возможностью неудачи), разрешить себе быть спонтанным, менять направление поиска, или наоборот, собраться с мыслями и методично двигаться вперёд к выбранному направлению. На этом этапе происходит оценка достигнутого как итога или новой ступени в познании.

В соответствии с содержанием рефлексивно-деятельностного подхода, *свобода творчества* может выступить предметом эмпирического исследования как осознание, переживание и изменение границ виртуальных возможностей человеком в ходе порождения им нового, оригинального образа, открытия и воплощения в деятельности уникального знания, значимого с точки зрения культуры и её развития. В творчестве человек преодолевает границы единичного, природного «Я», открыт миру. Преодоление ограничений в процессе полета фантазии, потока мыслей может происходить слишком быстро для того, чтобы быть замеченным (стать предметом рационального типа рефлексии).

Использование проблемного метода с целью развития мышления и свободы творчества представляется актуальным и перспективным для совершенствования процесса обучения и решения задач, поставленных на государственном уровне по подготовке квалифицированных кадров. Страна нуждается не только в успешных (в силу своего опыта) в своей профессии работниках, но и в специалистах экстра-класса, интеллектуально-развитых, способных к творчеству, движению к неизвестному, познание которого значимо для сохранения и развития культуры. Д.В. Ушаков констатирует, что «общий интеллект является сегодня наиболее сильным из известных психологии предикторов индивидуальных профессиональных достижений» (Ушаков, 2011, с.14).

В настоящее время мы продолжаем проблемное обучение на занятиях по психологии с курсантами и студентами Военного университета. Вместе

с методом постановки проблемных ситуаций на занятиях используются: мозговой штурм, дискуссия, психотехники по осознанию личной свободы и ответственности. Все их раскрыть невозможно в тезисах на конференцию. Это ежедневный творческий труд – основная задача тех, кто посвятил свою жизнь психологии.

### Список литературы.

1. Дьюи Дж. Демократия и образование: Пер с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 2000.
2. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. – СПб.: 2007.
3. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. –М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2003.
4. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. - М., 1986.
5. Ушаков Д.В. Язык психологии творчества: Яков Александрович Пономарев и его научная школа//Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
6. Пономарев Я.А. Психология творения. М.-Воронеж, 1999.
7. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. – М.: АН СССР, 1958.
8. Селиванов В.В. Моделирование обобщенной структуры интеллекта на основе экспериментального изучения взаимосвязей его компонентов/ Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы, Под ред. В.А. Барабанщикова. –М.: Изд-во «Институт психологии РАН».
9. Творчество: от биологических оснований к социальным и культурным феноменам/ Под ред. Д.В. Ушакова. –М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

### STATEMENT OF PROBLEM SITUATIONS IS A METHOD OF DEVELOPMENT THINKING AND FREEDOM OF CREATIVITY

Kuzmina E. I.  
Military University of the defense Ministry

*The characteristics of a free mind, proves the validity of using the method of problem situations for its development. Reveals theoretical and methodological framework, the content and results of the Ulyanovsk experiment on the development of thinking and freedom of creativity of students in the process of problem-based learning students.*

**Keywords:** *free mind; thinking; freedom of creativity; problem-based learning.*

### ВОСПРИЯТИЕ АВТОРАМИ И ЗРИТЕЛЯМИ ОБРАЗОВ ТЕЛЕВИЗИОННЫХ ИГРОВЫХ ПЕРЕДАЧ-ЛОТЕРЕЙ И ИХ ВЕДУЩИХ

Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В., Петракова Е.Е.  
Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

*Статья посвящена анализу категориальной структуры восприятия зрителями и авторами развлекательных игровых телевизионных передач-лотерей и их ведущих.*

*Исследование проводилось с применением метода психосемантического шкалирования с последующей факторизацией данных. Выявлен факт «пристрастности» авторов-создателей телепередачи «Золотой ключ» в оценке как самой этой передачи, так и ее ведущего, - с одновременным расхождением со зрительскими оценками. Смысловое содержание полученных категорий сопоставимо с результатами, полученными нами в более ранних исследованиях.*

**Ключевые слова:** *развлекательный дискурс, категориальная структура восприятия игровой телевизионной передачи-лотереи.*

**Введение.** Анализу дискурса СМИ в контексте изучения массового сознания и опосредствованной коммуникации посвящены на протяжении последних десяти лет многие исследования (Павлова, 2002, с.78). В связи с преобладанием в настоящее время развлекательного дискурса в средствах массовой коммуникации, актуальной является проблема так называемой «харизмы» личности телевизионного ведущего, привлекающего к экрану аудиторию на протяжении многих лет. Ранее мы исследовали образы ведущих вечерних развлекательных телепередач (Матвеева и др., 2002, с.219) и выявили, что зрители воспринимают человека на экране как партнера по межличностному общению, а сам коммуникативный контакт переживают как ситуацию межличностного общения.

Одним из примеров телепередач, длительное время привлекающих к себе внимание зрителей, являются игровые телепередачи-лотереи, в частности, «Золотой ключ» и «Русское лото» («Русское лото плюс»). В связи с этим нами было проведено психосемантическое исследование зрительской и авторской структуры восприятия телевизионных игровых передач-лотерей и ведущих телевизионных лотерей, с целью изучения психологической структуры телевизионного развлекательного дискурса.

**Методика.** Образы восприятия игровых телепередач-лотерей и их ведущих исследовались с применением методов психосемантического шкалирования и последующей факторизацией, с помощью программы ЕХРАН А.Г. Шмелева. Метод психосемантического шкалирования основан на теоретических и методологических положениях экспериментальной психосемантики и применяется, в частности, для идентификации отношения респондентов к событиям, людям, явлениям, информационным и рекламным продуктам. Метод позволяет исследовать категориальную структуру индивидуального и группового сознания, динамику смысловых представлений и значимых ценностей. Полученные в результате обработки данных факторы складываются в факторное пространство, репрезентирующее субъективные семантические пространства респондентов (как совокупность определенным образом организованных признаков, описывающих и дифференцирующих объекты-значения соответствующей содержательной области). В данном случае это семантические пространства групп респондентов-зрителей телелотерей «Золотой ключ» и «Русское лото» и группы авторов лотереи «Золотой

ключ». Респонденты заполняли специально составленные для данного исследования психосемантические шкалы, состоящие из бинарных оппозиций прилагательных, характеризующих игровые телевизионные передачи-лотереи, а также ведущих этих передач. Для расширения семантического пространства, а также для изучения смыслового содержания стереотипа восприятия игровой телепередачи и ее ведущего, помимо реальных передач, респонденты также оценивали по предложенным психосемантическим шкалам так называемые «эталонные объекты», а именно «идеальная игровая телепередача», «плохая игровая телепередача», «идеальный ведущий игровой телепередачи», «плохой ведущий игровой телепередачи». В качестве респондентов выступили жители Москвы, Волгограда и Воронежа, всего 60 человек, мужчины и женщины, в возрасте от 17 до 60 лет, образование высшее и среднее специальное.

### **Результаты.**

Содержание факторов, полученных в результате обработки данных исследования и составляющих категориальную структуру образов восприятия игровых телепередач-лотерей «Золотой ключ» и «Русское лото» и их ведущих респондентами Волгограда (в качестве примера), а также сравнительный анализ содержания категориальных структур образов восприятия телевизионных игровых передач и ведущих этих передач у представителей зрительской аудитории Воронежа, Москвы и Волгограда и авторского коллектива лотереи «Золотой ключ» приведены в Таблицах 1 - 3.

### **Обсуждение.**

Образ «идеальной передачи» характеризуется, в первую очередь, профессионализмом, открытостью (ее легко понять и она не имеет «подтекста»), а также сильной когнитивной составляющей. Игровая передача просто обязана вовлекать зрителя в разворачивающееся действие, все в ней должно быть подчинено этой цели. При этом игровая передача должна быть психологически комфортной для просмотра. «Плохая телепередача» вызывает в респондентах, прежде всего, разнообразную гамму негативных чувств и состояний. Она оценивается как отстраненная от зрителя, закрытая для общения, мрачная и интеллектуально не проработанная. В полученном семантическом профиле телеигры «Золотой ключ» только одна характеристика совпадает с характеристикой образа «идеальной передачи» – «доступная». Необходимо обратить особое внимание, что важные для игровой передачи качества, способствующие установлению контакта со зрителем и обеспечивающие им психологический комфорт при восприятии, респондентами в образе передачи «Золотой ключ» не отмечены. Более положительно оценивается телелотерея «Русское лото». Здесь важно, что в семантическом профиле передачи отсутствуют качества, способствующие привлечению и

удержанию зрительского внимания. Можно сказать, что передача «Русское лото» имеет репутацию «добропорядочной», но не азартной и несколько скучноватой передачи.

**Таблица 1. Содержание факторов, составляющих категориальную структуру образов восприятия игровых телевизионных передач у жителей г.Волгограда.**

<i>Фактор 1</i>	<i>21,9%</i>	Вес	<i>Фактор 2</i>	<i>15,9%</i>	Вес	<i>Фактор 3</i>	<i>12,1%</i>	Вес
Теплая – холодная		80	Вовлекающая в игру – не вовлекающая		75	Красочная – бесцветная		84
Гармоничная – дисгармоничная		75	Интригующая – не интригующая			Броская – невзрачная		76
Оригинальная – банальная		72	Азартная – не азартная		71	Активная – пассивная		63
Бодрящая – утомляющая		70	Комфортная – дискомфортная		71	Ясная – непонятная		60
Искренняя – фальшивая		69	Интересная – скучная		68	Доступная – недоступная		60
Радующая – огорчающая		68	Притягивающая – отталкивающая		61	Дружественная – враждебная		52
Безопасная – опасная		67	Оптимистичная – пессимистичная		56			
Расслабляющая – напрягающая		65	Умная – глупая					
Притягивающая – отталкивающая		63			55			
Размеренная – суетливая								
Дружественная – враждебная		63			53			
		60						
<i>Фактор 4</i>	<i>6,4%</i>	Вес	<i>Фактор 5</i>	<i>5,3%</i>	Вес			
Популярная – непопулярная		56	Демократичная – авторитарная		75			
Реалистичная – нереальная		54	Публичная – интимная		74			
Вызывающая доверие – не вызывающая		52	Асексуальная – сексуальная		70			
Сильная – слабая								
Семейная – индивидуальная		52						
		46						

**Таблица 2. Содержание факторов, составляющих категориальную структуру образов восприятия ведущих игровых телевизионных передач у жителей г.Волгограда.**

<i>Фактор 1</i>	<i>22,9%</i>	Вес	<i>Фактор 2</i>	<i>16,4%</i>	Вес	<i>Фактор 3</i>	<i>12,4%</i>	Вес
Интеллигентный – неинтеллигентный		79	Сексуальный – несексуальный		80	Эмоциональный – рациональный		75
Ответственный – безответственный			Симпатичный – отталкивающий		77	Активный – пассивный		
Внимательный – невнимательный		76	Красивый – некрасивый		71	Организованный – неорганизованный		72
Вежливый – грубый		75	Приятный – неприятный		66	Увлеченный – равнодушный		64
Принципиальный – непринципиальный		72	Артистичный – неартистичный		62	Жизнерадостный – унылый		
Решительный – нерешительный		71	Душевный – черствый		61	Яркий – ординарный		
Деликатный – бесцеремонный			Естественный – неестественный		61	Талантливый – посредственный		63
Убедительный – неубедительный		69	Талантливый – посредственный		54			
Энергичный – вялый		69	Щедрый – скупой		54			

	68 66				61 58 50
<i>Фактор 4</i> <i>10,9%</i>	Вес	<i>Фактор 5</i> <i>5,7%</i>	Вес		
Бесхитрый – хитрый	79	Прогрессивный – консервативный	81		
Безопасный – опасный	77	Раскрепощенный – напряженный			
Добрый – злой	69	Остроумный – неостроумный	58		
Сильный – слабый	67	Жизнерадостный – унылый	40		
Естественный – неестественный	48		37		
Порядочный – непорядочный	47				
Умный – глупый	45				
Дружественный – враждебный	43				

**Таблица 3. Сравнительный анализ содержания категориальных структур образов восприятия телевизионных игровых передач и ведущих этих передач, у представителей зрительской аудитории городов Воронеж, Москва и Волгоград, а также авторского коллектива лотереи «Золотой ключ».**

	<b>Воронеж</b>	<b>Москва</b>	<b>Волгоград</b>	<b>Авторы</b>
<b>Категориальная структура восприятия образов телевизионных игровых передач у всех групп респондентов</b>	1. Профессионализм	1. Привлекательность, доверие	1. Психологический комфорт	1. Профессионализм
	2. Стиль представления интересной телепередачи	2. Забота о зрителе	2. Профессионализм	2. Публичность
	3. Отсутствие напряжения в общении	3. Игровая позиция авторов	3. Выразительность	3. Психологический комфорт
	4. Особенности организации информационного потока	4. Коммуникативный стиль	4. Реалистичность	4. Установка на игру
	5. Эротическая составляющая передачи		5. Демократичность	5. Коммуникативная установка, стиль общения
<b>Категориальная структура восприятия образов ведущих телевизионных игровых передач у всех групп респондентов</b>	1. Сила личности	1. Уважение и любовь к зрителям	1. Надежность	1. Харизматичность
	2. Стиль общения	2. Лидерство в общении	2. Привлекательность	2. Выразительность
	3. Коммуникативная установка	3. Доверие к ведущему на нравственном и духовном уровне	3. Одаренность личности, жизнерадостность	3. Установка на диалог, взаимопонимание, взаимответственность
		4. Мужское обаяние	4. Бесхитрость	4. Современность
		5. Доверие к ведущему на эмоциональном уровне	5. Современность	5. Отношение к вере

## **Категориальная структура образов восприятия игровых телепередач в восприятии респондентов г. Волгоград.**

Представлена пятью факторами:

*Первый фактор* описывает телепередачу, настроенную на доброжелательное и доверительное общение со зрителем. Подобная установка авторов передачи ведет к созданию благоприятного контекста такого общения: преобладают положительные эмоции, не возникает психофизических напряженностей. Фактор можно проинтерпретировать как *психологический комфорт*.

*Второй фактор* описывает жанр телевизионной передачи – игровой. Преобладающие характеристики «выдают» способность авторов создать эффект «вовлечения» зрителя в происходящее на экране. Фактор можно назвать фактором *профессионализма*.

*Третий фактор* содержательно раскрывается в характеристиках, описывающих воздействующую и выразительную стороны телевизионной «картинки». Фактор получает название – *выразительность*.

*Четвертый фактор* представлен характеристиками, приближающими содержание телепередачи, ее идею, к обыденной, повседневной жизни зрителя, к позитивной стороне этой жизни (например, пропагандирование семейных ценностей). Фактор можно интерпретировать как фактор *реалистичности*.

*Пятый фактор* описывает передачу, рассчитанную на обширную зрительскую аудиторию, и способную учесть вкусы и настроения каждого. Фактор получает название – *демократичность*.

## **Сравнительный анализ расположения профилей образов игровых телепередач в категориальном (факторном) пространстве восприятия респондентов группы г. Волгоград.**

Максимально разведены в пространстве восприятия респондентов профили образов «идеальной» и «плохой» передач по оси первых четырех факторов. Это говорит о высокой дифференцированности полюсов данных факторов в сознании зрителей: им важно, к какому полюсу приближается та или иная передача.

Более других к профилю образа «идеальной передачи» приближается профиль «Русского лото». Профиль передачи «Золотой ключ» принимает близкие к нулю (по оси второго – *профессионализм*, и четвертого – *реалистичность* факторов) и отрицательные (по оси первого фактора – *психологический комфорт*) значения. Оцениваемые передачи максимально сближаются по оси третьего фактора, что свидетельствует о некотором сходстве зрительских оценок в восприятии всех передач, с точки зрения их *выразительности*.

## **Особенности образов ведущих игровых телепередач в восприятии респондентов группы г. Волгоград.**

«Идеальный ведущий» телепередачи представляется респондентам, прежде всего, человеком творческим. Также его характеризуют волевой контроль над поведением и ситуацией вокруг него, высокий уровень интеллекта, выразительность облика и установка на контакт со зрителем, с игроками или другими людьми в студии.

Образ «плохого ведущего», наличествующий в сознании респондентов, можно метафорически охарактеризовать как «мрачную посредственность». В первую очередь его характеризует повышенная активация психофизиологических структур и скованность, а также «отстроенность» от зрителя, его несимпатичность и отсутствие таланта.

Образ ведущего телелотереи «Золотой ключ» сочетает в себе характеристики как «идеального» ведущего, так и «плохого». Пожалуй, в его образе наблюдается «перебор» с энергетическим потенциалом личности и напором в общении, стиль которого можно охарактеризовать как «вторжение в личностное пространство зрителя». Это относится и ко всей передаче в целом. Образ ведущего телепередачи «Русское лото» оценивается, в целом, позитивно. Однако этому образу явно не хватает артистизма, выразительности и творческого начала.

#### **Категориальная структура восприятия образов ведущих игровых телепередач в восприятии респондентов.**

Категориальную структуру восприятия составляют следующие пять факторов:

*Первый фактор* описывает человека сильного, порядочного, умеющего слушать и слышать другого человека. Сочетание качеств в данном факторе позволяют проинтерпретировать его как – *надежность*.

*Второй фактор* объединяет в себе качества, приписываемые симпатичному человеку, «приятному во всех отношениях». Фактор получает название – *привлекательность*.

*Третий фактор* характеризует личность ярко одаренную, обладающую высоким энергетическим потенциалом, умеющую организовывать свою деятельность и достигать поставленных целей. Фактор можно интерпретировать как фактор *одаренности личности, жизнерадостности* («Самоконтроль» в терминологии А.Г. Шмелева (Голдберг, Шмелев, 1993, с.32-39).

*Четвертый фактор* описывает человека, простого и открытого в общении, непосредственного, соблюдающего нормы нравственной жизни. Фактор можно назвать - *бесхитрость*.

*Пятый фактор* объединяет в себе качества, присущие человеку, находящемуся в «потоке жизни», соответствующему своему времени и даже несколько опережающему его. Это фактор восприятия и оценки ведущего как *современного*.

Необходимо отметить, что, как и в случае с категориальной структурой оценки игровых телепередач, здесь первые три фактора

получили значительные «нагрузки», что означает их высокую значимость при восприятии той или иной телепередачи.

### **Сравнительный анализ авторской и зрительских категориальных структур восприятия.**

Сравнение категориальной структуры восприятия телевизионных лотерей зрителями и авторами как партнерами по общению показывает принципиальную их сопоставимость (см.Табл.3). Так, и тем и другим важен в передаче 1) профессионализм, 2) психологический комфорт в коммуникации, 3) отсутствие напряжения, 4) выразительность и 5) способ организации информационного потока.

Однако авторский коллектив совсем иначе оценивает свою передачу и передачи конкурентов. Так, авторский коллектив передачи «Золотой ключ» оценивает свою передачу «Золотой ключ» подобно передаче «Русское лото», а семантический профиль образа передачи «Золотой ключ» располагается параллельно профилю «идеальной передачи». Зрители же во всех группах исследования, в отличие от авторов, не ассоциируют передачу «Золотой ключ» с «идеальной передачей», тогда как передача «Русское лото» приближается в сознании зрителей к образу «идеальной передачи».

**Категориальная структура восприятия телеведущих в группе авторов** (см. Табл.3) подобна категориальной структуре восприятия жителей больших городов – Москвы и Волгограда: существенны: 1) лидерство в общении, 2) уважение к зрителю, 3) выразительность, 4) установка на диалог, 5) современность. Несколько другая, более простая структура восприятия у жителей Воронежа – там было выделено только три категории, описывающие силу личности, стиль общения и коммуникативную установку.

Если сравнить расположение профилей образов ведущих в категориальном пространстве восприятия, то становится очевидным, что авторы располагают образ ведущего передачи «Золотой ключ» близко к образу «идеального ведущего». Зрители же поступают с точностью «до наоборот»: в их представлении ведущий «Русского лото» близок к образу «идеального ведущего», а образ ведущего лотереи «Золотой ключ» оценивается ими гораздо скромнее.

Ранее проведенные нами исследования выявили принципиальное сходство смыслового содержания факторов и факторных пространств восприятия зрителями телевизионных ведущих, причем независимо от жанра телепередачи (Матвеева и др., 2002, с.220). Кроме того, смысловое содержание пяти категорий - факторов восприятия зрителями партнера по опосредствованному общению (а именно, «Дружелюбие, коммуникативность»; «Уверенность в себе, сила Эго»; «Активность, эмоциональная выразительность»; «Деловитость, контроль над Эго»; «Интеллектуальное лидерство в общении, индивидуальность стиля

самовыражения личности») сопоставимы с факторами, которые были выделены Л. Голдбергом и А. Шмелевым при анализе восприятия человека человеком в межличностном общении (Голдберг, Шмелев, 1993).

При сопоставлении полученных в настоящем исследовании результатов с ранее выявленными данными, видно, что смысловое содержание факторов «коммуникативная установка» и «уважение и любовь к зрителям» сопоставимо со смысловым содержанием фактора «Дружелюбие, коммуникативность», смысловое содержание факторов «сила личности», «лидерство в общении» со смысловым содержанием фактора «Уверенность в себе, сила Эго», смысловое содержание факторов, «привлекательность», «доверие к ведущему на эмоциональном уровне» со смысловым содержанием фактора «Активность, эмоциональная выразительность», а смысловое содержание факторов «эмоциональность, оптимизм», «стиль общения» с фактором «Индивидуальность стиля самовыражения личности». Смысловое подобие категорий-факторов подтверждает тот факт, что зрители воспринимают человека на экране как партнера по межличностному общению, а сам коммуникативный контакт переживают как ситуацию межличностного общения. Подчеркнем, что данные настоящего исследования подтверждают тот факт, что для образа ведущего развлекательной телевизионной программы наиболее значимы такие факторы, как «Уверенность в себе» и «Коммуникативность, дружелюбие», а также «Одаренность» (или сопоставимые с ними по смысловому содержанию «сила личности», «надежность», «лидерство в общении», «уважение и любовь к зрителям», «стиль общения», «коммуникативная установка»).

Обратим также внимание на тот факт, что фактор «современность», выявленный в категориальной структуре восприятия как авторов, так и респондентов одной из групп, был выделен ранее при изучении семантического пространства восприятия зрителями образов телевизионных ведущих В.Ф. Петренко (Петренко, 2013, с.340). Можно предположить, что зрители ценят в образе телевизионного ведущего, независимо от жанра телепередачи, его соответствие имеющей место в обществе актуальной визуальной и коммуникативной стилистике.

### **Выводы.**

Важнейшей составляющей телевизионного развлекательного дискурса является харизма личности ведущего и художественное и стилевое решение – как самой передачи, так и внешнего облика телеведущего. Кроме того, важна тщательная режиссерская проработка психологического рисунка роли ведущего и его ролевого амплуа.

### **Список литературы.**

1. Матвеева Л.В., Аникеева Т.Я., Мочалова Ю.В. Психология телевизионной коммуникации. Москва: РИП-холдинг, 2002.

2. *Петренко В.Ф.* Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. Москва: Эксмо, 2013.
3. Психологические исследования дискурса. / Отв.ред. Павлова Н.Д. Москва: PerSe, 2002.
4. *Голдберг Л.Р., Шмелев А.Г.* Межкультурное исследование личностных черт: «большая пятерка» факторов в английском и русском языках // Психологический журнал, 1993, №4, с. 32-39.

## IMAGES OF TV PLAYING SHOW/LOTTERIES AND THEIR ANCHORMANS IN AUTHORS AND VIEWERS PERCEPTION

Matveeva L., Anikeeva T., Mochalova Yu., Petrakova E.  
Faculty of Psychology, Lomonosov MSU

*Article is devoted to categorical structure of the images of TV playing show/lotteries and their anchormans in authors and viewers perception. Research has been held with method of psychosemantic scaling and data factorization. The fact of author's "prepossession" in rates was revealed in scoring of "Golden Key" telecast in contrast to its viewer's ratings. The sense content of revealed factors can be compared with results of earlier researches.*

**Key words:** *entertaining discourse, categorical structure of perception of TV playing show/lottery.*

## СПЕЦИФИКА НЕСТАБИЛЬНОСТИ КОГНИТИВНОГО СТИЛЯ ЛИЧНОСТИ (ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ - ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ) В УСЛОВИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ДИСКОМФОРТА

Осокина К.А.  
Смоленский государственный университет

*В статье рассмотрено влияние эмоционально-отрицательных переживаний на особенности изменения когнитивного стиля (полезависимости-полenezависимости). Стрессоустойчивость, а так же специфика мыслительного процесса, изучаются в качестве существенных факторов, влияющих на стилевые характеристики личности. Данные параметры оказывают существенное воздействие на изменение когнитивного стиля в частности, полenezависимые испытуемые с низким уровнем стрессоустойчивости, высокой тревожностью под воздействием эмоционально - отрицательных переживаний увеличивают свою полenezависимость. Полenezависимые испытуемые, с высоким уровнем стрессоустойчивости, низкой тревожностью, а так же мыслительным процессом направленным анализ через синтез увеличивают полenezависимость.*

**Ключевые слова:** *когнитивный стиль; полenezависимость; полenezависимость; тревожность; стрессоустойчивость; мыслительный процесс.*

В последние десятилетия в психологической науке усилился интерес к проблеме изучения личности, находящейся в ситуации эмоционального дискомфорта, стресса, тревоги и т.д. В течение дня человек проходит

множество подобных ситуаций и по-разному реагирует на них. То, что является сильнейшим стрессом для одного человека, будет не воспринято другим, один человек тяжело переносит и адаптируется к стрессовым ситуациям, другой - легко. В свою очередь это оказывает влияние на работоспособность и поведения личности, а так же приводит к формированию различного рода психосоматических расстройств и зависимостей. На сегодняшний день данную проблему рассматривают с позиций различных научных дисциплин: биохимических, психофизиологических, психологических и др.

Цель нашего эксперимента состоит в том, чтобы изучить влияния эмоционально – отрицательных переживаний на поведение личности, в частности, на особенности изменения когнитивного стиля (полезависимость-полнезависимость).

Основой для исследования положены психологические теории, которые фокусируют внимание на когнитивных процессах личности как основном механизме проявления эмоций. В отечественной психологии изучением эмоциональной регуляции мышления занимались О.К. Тихомиров и его сотрудники. Они исследовали роль эмоций, в решении задач, которые возникают в связи с мыслительными процессами и неразрывно с ними связанных. В экспериментах испытуемым-шахматистам давались для решения сложные шахматные задачи. В результате было установлено, что эмоциональные состояния человека влияют на протекание ряда когнитивных процессов (Тихомиров О.К. 2008). В экспериментах В.В. Селиванова установлено, что определенные особенности мыслительного процесса в сочетании с переживанием эмоций (успеха; не успеха) определяют стилевые характеристики личности. Было показано, что высокие уровни мыслительного процесса в сочетании с успехом действия приводят к увеличению полнезависимости личности. Начальные уровни процесса мышления (ненаправленный анализ через синтез), сопровождаясь переживанием не успеха действия, определяют полнезависимуюнаправленность личности (Селиванов В.В. 2003).

Для осуществления эксперимента нами применялись методики Ч. Спилбергера – Ю. Ханина; С. Коухена – Г. Виллиансона; логическая задача Л.Н. Алексеевой, Г. Г. Копыловым, В. Г. Марача; EFT тест «Включённые фигуры» Уиткина.

Исследование представляет собой индивидуальное обследование по данным методикам, которое осуществлялось в несколько этапов. На начальном этапе каждому испытуемому предлагалось выполнить методики на выявление уровня стрессоустойчивости и тревожности, затем предлагалось выполнить первую часть EFT тест «Включённые фигуры» и решить логическую задачу Л.Н. Алексеевой, Г.Г. Копыловым, В.Г. Марача, задача имеет следующее содержание: «В сказочном лесу среди обычных источников было 10 волшебных колодцев с отравленной

водой, все пронумерованы. Выпьешь - умрешь через час. Единственное противоядие: в течение этого часа выпить воду из колодца номер, которого больше. Тогда оба яда нейтрализуются, и вреда не будет. (Например, если выпил воды из 5-го колодца, то противоядие может быть вода из 6-го, 7-го, 8-го, 9-го, 10-го). Но воду из 10-го колодца нейтрализовать ничем нельзя. Все жители сказочного леса имеют доступ только к первым 9 колодцам, а ко всем 10 только дракон. Лиса и дракон вызвали друг друга на дуэль. Дуэль такая каждый приносит кружку воды и дает выпить противнику. Известно, что после дуэли лиса осталась жива, а дракон нет. Как это могло получиться?».

В эксперименте экспериментатором предлагались подсказки в форме задачи-вопроса (подсказка №1 - что означает следующее высказывание «Чтобы победить используй силу противника против него самого»?; подсказка №2 - что означает следующее высказывание «Кто с мечом к нам придет тот от своего меча и погибнет?»), с целью повлиять на решения задачи. Они использовались лишь тогда, когда испытуемый продвигался в анализе задачи, т.е. когда у него складывались необходимые внутренние условия.

На следующем этапе мы попытались вызвать у испытуемых психологический, эмоциональный дискомфорт. Для этого каждому обследованному предлагалось вспомнить тревожную, эмоционально – дискомфортную для него ситуацию на данный момент и проанализировать ее вслух, а затем после данного анализа была предложена вторая часть теста ЕФТ «Включённые фигуры».

Экспериментальное исследование проводилось на базе Смоленского государственного университета (СмолГУ); Смоленского гуманитарного университета (СГУ); Смоленской государственной сельскохозяйственной академии (СГСХА); Смоленской государственной медицинской академии (СГМА), Шаталовского детского дома (СОГБОУ), а так же Смоленского частного охранного предприятия «Гепард» (ООО «ЧОП» «Гепард» г. Смоленск). В исследовании принимали участие 54 испытуемых - добровольцев мужского и женского пола, в возрасте от 18 до 55 лет.

В итоге проведенного исследования были обнаружены неоднозначные показатели уровня стрессоустойчивости, тревожности, а так же особенности мыслительного процесса на разных полюсах когнитивного стиля. Установлено влияние отрицательных эмоциональных переживаний на когнитивный стиль (полезависимость-полenezависимость). Нами были выявлены личностные особенности, при которых показатели когнитивного стиля будут нестабильны.

В итоге коэффициент Вилкоксона показал значимые изменения когнитивного стиля в сторону полenezависимости, который составил  $p=0,00$  у полезависимых лиц с высоким либо нормальным уровнем стрессоустойчивости и низким, либо нормальным уровнем тревожности в

сочетании с мыслительным процессом направленным анализ через синтез. На наш взгляд причиной такой активности стилевых характеристик является специфика мыслительного процесса, который способствуют активному включению познаваемого объекта во все новые связи и отношения с другими объектами решаемой задачи, выявлению его новых качеств и свойств, а так же играет важную роль в формировании новых обобщений и способствует более глубокому развитию процессуального компонента мышления. В свою очередь высокая стрессоустойчивость личности способствует повышению активности, мобилизация сил, увеличение эффективности деятельности, увеличивает способность человека адекватно реагировать на стрессовые факторы, быть эффективным в любой ситуации, переносить различные нагрузки. Опасность как бы подстегивает человека, заставляет его действовать смело и мужественно.

В свою очередь у полнезависимых испытуемых с низкой стрессоустойчивостью и высокой тревожностью под воздействием эмоционально - отрицательных переживаний показатель когнитивного стиля стремится в сторону полнезависимости даже при наличии мыслительного процесса направленного анализ через синтез. Несмотря на то, что мыслительный процесс направлен анализ через синтез, особенности личностного портрета, т.е. низкая стрессоустойчивость и высокая тревожность, способствуют слабой адаптивности личности. Что вызывает дезорганизацию деятельности, резкое снижение ее эффективности, пассивность и общее торможение, что впоследствии, может привести к использованию неэффективных механизмов психологической защиты, регрессирующему поведению, формированию различного рода зависимостей, а так же ведет к дезадаптации, либо тяжелой и длительной адаптации к стрессовому воздействию. Причиной пассивности когнитивных функций может быть не только истощение их резервов, но и стрессовая их блокировка из-за парадоксальной активности психофизиологических механизмов, защищающих психику человека от перерасхода и истощения адаптивных резервов. В результате чего нами был выявлен и дополнен механизм изменения когнитивного стиля в условиях эмоционального дискомфорта (Рис. 1)

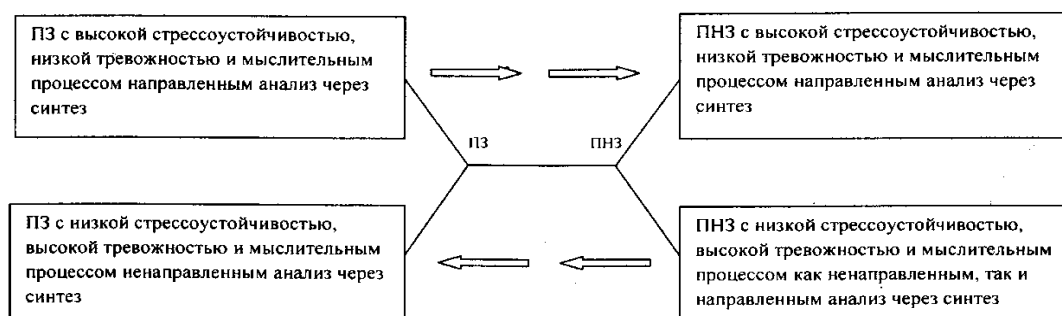


Рис.1 Механизм изменения когнитивного стиля (полнезависимость- полнезависимость) в условиях эмоционального дискомфорта.

В нашем исследовании показано как тревожные, эмоционально - дискомфортные состояния влияют на поведение, а также на когнитивный стиль личности. При разном реагировании личности на эмоционально - отрицательную ситуацию, оказывается, происходят микроизменения когнитивного стиля в соответствии с личностным портретом и спецификой мыслительного процесса. Психологам при работе с когнитивной сферой личности, в частности с когнитивным стилем (полезависимость – полнезависимость), рекомендуется использовать не только традиционные способы коррекции, но так же включать в психологическую практику методы по снижению уровня тревожности, повышение стрессоустойчивости, а так же развитию толерантности к сложным жизненным ситуациям.

### Список литературы.

1. *Брушлинский А.В., Поликарпов В.А.* Мышление и общение. Самара.: Дом печати, 1999.
2. *Вилюнас В. К., Гиппенрейтер Ю. Б.* Психология эмоций. М.: Московский университет, 1984.
3. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
4. *Рубинштейн С.Л.* О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958.
5. *Селиванов В.В.*, Мышление в личностном развитии субъекта: Монография-2-изд., перераб. и доп. Смоленск. Универсум, 2003.
6. *Тихомиров О.К.* Психология мышления: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2008.
7. *Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004.
8. *Kogan N.* Cognitive styles in infancy and early childhood. N. Y., Willey, 1976.
9. *Miyake A., Michael J.* Inner speech as a retrieval aid for task goals: the effects of cue type and articulatory suppression in the random task cuing paradigm // *Acta psychological.* 2004. P. 123-142.
10. *Witkin H., Moore C.* Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study // *Journal of educational psychology.* 1977, vol. 69(3).P.197-211.
11. *Yeung N., Monsell S.* The effects of recent practice on task switching // *Journal experimental psychology.* 2003, vol. 29(5).P. 919 -936.

### SPECIFICS OF INSTABILITY COGNITIVE STYLE OF THE INDIVIDUAL (FIELD DEPENDENCE - FIELD INDEPENDENCE) IN THE FACE OF EMOTIONAL DISCOMFORT

Osokina K.A.

*In this paper, the influence of emotionally-negative experiences on the characteristics of changes of cognitive style (field dependence-independence). Stress, as well as the specifics of*

*the thinking process, are studied as essential factors influencing the stylistic characteristics of the individual. These parameters have a significant influence on the change of cognitive style in particular, field dependence subjects with a low level of stress, high anxiety under the influence of emotionally -negative experiences. increase its field dependence. Fieldindependence subjects, with a high level of stress, low anxiety, and mental processes directed analysis through synthesis increased field independence.*

**Key words:** *cognitive style; field dependence; field independence; anxiety; stress; thought process.*

## НОВАЯ ВЕРСИЯ ВЕРБАЛЬНОГО ТЕСТА НА ПОЛЕЗАВИСИМОСТЬ- ПОЛЕНЕЗАВИСИМОСТЬ

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

*В статье представлена процедура разработки и психометрической проверки первого вербального метода диагностики когнитивного стиля (полезависимость - полenezависимость) для взрослых-ТСОВ-4. В работе так же уделяется внимание теоретическому анализу психологического содержания когнитивного стиля и методам его исследования. Показана положительная корреляционная зависимость между классической диагностической методикой (EFT), используемой для определения полезависимости - полenezависимости, и новым тестом (ТСОВ-4). Выявлен критерий надежности, раскрыта возможность дифференцировать полезависимость и полenezависимость с помощью вербального теста. Представлен протокол и ключ обработки ТСОВ-4 для использования в психологической практике.*

**Ключевые слова:** *когнитивный стиль, полезависимость, полenezависимость, психометрическая характеристика, валидность, надежность, нормальность распределения.*

В данной статье мы рассмотрим один из наиболее обобщенных когнитивных стилей, предложенный Г. Уиткином - полезависимость-полenezависимость. Первоначальные изыскания по полезависимости - полenezависимости 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 полenezависимым; 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.

EFT (тест включенных фигур). Тест состоит из 24 карточек с изображением сложных цветных фигур и из 8 карточек с изображением простых стимулов. Учитывается среднее время решения теста (Witkin H., Moore C., 1977).

Полезависимый - полнезависимый стиль познания был предложен и разрабатывается в рамках концепции психологической дифференциации. Для диагностики этого показателя применяется в основном один из трех тестов («стержень в рамке», «наклонная комната», «включенные фигуры»). Все три теста направлены на выявление того, насколько человек может освободиться от воздействия контекста, из которого нужно выделить более простой стимул.

Таким образом, полезависимый - полнезависимый когнитивные стили непосредственно связаны с характером и величиной психологической дифференциации, основу которой составляет дифференциация Я от не-Я, интеллектуального от аффективного. Так, Г. Уиткин указывал: «Различия в степени Я - не-Я выделения ведут к различиям в пространстве, в котором личность или поле преимущественно рассматриваются в качестве референтов» (Witkin H., Moore C., 1977).

На сегодняшний день проводятся обширные исследования личности в когнитивной психологии. Значительное внимание уделяется программам когнитивной тренировки как средству коррекции когнитивных нарушений. Данная тренировка представляет собой совокупность заданий, активирующих отдельные когнитивные функции, с целью устойчивого улучшения когнитивных особенностей личности. В результате экспериментов была отслежена положительная динамика развития когнитивного функционирования (Emery, L., Hale, S., 2008; Miyake A., Michael J. 2004; Yeung N., Monsell S., 2003).

До недавнего времени не существовало вербального теста для определения когнитивного стиля (полезависимости - полнезависимости). В этой работе нами предлагается новая (незначительно модифицированная) версия опросника на полезависимость-полнезависимость по сравнению с прежним вариантом (Селиванов В.В., Осокина К.А., 2013). При разработке опросника на когнитивный стиль мы учитывали разные сферы жизнедеятельности человека, которые определяют стилевые характеристики личности. Соответственно им и структурировано содержание вопросов.

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

### **Анализ пунктов теста**

На начальном этапе разработки опросника использовалась методика Харрисона - Бремсона. Нами были отобраны значимые на наш взгляд утверждения из данной методики. В нашем опроснике они расположены под номерами - 7;13;15;24;25;33;42, а так же из опросника Марлоу - Крауна -3;12;14;21;27;30;36;39;48. Для ТСОВ-4 была составлена шкала лжи. На наш взгляд с точки зрения когнитивного стиля, полезависимые и полenezависимые в разной степени вступают в различные связи и отношения с окружающей действительностью в результате чего нами были составлены утверждения с учетом основных сфер жизнедеятельности личности (социальное окружение, стереотипы и социальные установки, профессиональная деятельность, семейные отношения, отношения к материальным предметам, идеология и политические отношения, отношения к новшествам).

Необходимо отметить, что лица с определенными особенностями когнитивного стиля склонны пользоваться разными видами психологических защит. Еще самим Г. Уиткиным экспериментально было установлено, что у полезависимых будут превалировать неэффективные виды психологической защиты (уходы, болезнит и проч.) в отличие от полenezависимых. Установлено влияние психологических защит на искажение когнитивной и аффективной составляющих образа реальной эксквизитной ситуации с целью ослабления эмоционального напряжения, угрожающего индивиду в случае, если бы ситуация была отражена в предельно возможном для него соответствии с реальностью. Иначе говоря, когнитивная оценка ситуации может быть изначально ошибочной или же сначала адекватной, но затем может быть искажена в целях модификации эмоционального переживания. Это очевидно, поскольку существование и качество любой эмоции предполагает наличие определенной иницирующей когниции (Романова Е.С., Гребенников Л.Р., 1996). Следовательно, мы посчитали нужным, составить часть вопросов, которые будут направленные на оценку защитных механизмов личности.

В результате для статистической обработки был составлен первый вариант опросника из 45 утверждений, который не показал должного результата. После доработки опросник включал в себя 54 утверждения, и прошел апробацию на выборке лиц мужского и женского пола в возрасте от 18 до 55 лет. Затем рассчитывались следующие статистические показатели для каждого пункта.

### **Оценка дискриминативности теста**

Значимость данного коэффициента свидетельствует о том, что задание направлено на измерение того же конструкта, что и весь текст. Для определения дискриминативности заданий использовался коэффициент корреляции Пирсона. Мы оценивали каждое утверждение нашего

опросника с общим баллом всего теста. В результате было отобрано 54, удовлетворяющих показателям.

### **Проверка на валидность**

Проверка конструктивной валидности нашего опросника проводилась путем сравнения результатов, полученных данных по методике «Включенные фигуры» Г. Уиткина с результатами вербального теста на ТСОВ-4. Тестирование по методике «Включенные фигуры» Г. Уиткина на определение когнитивного стиля проводилась сразу после тестирования по вербальному тесту (ТСОВ-4). По результатам тестирования высчитывался коэффициент корреляции Пирсона, который составил 0,5 при  $p < 0,000...$  Результаты проверки по данному виду валидности можно считать потенциальными.

Критериальная валидность оценивалась путем разделения обследованных по независимому критерию. В данном случае мы использовали метод контрастных групп, отличающихся по полу. Для оценки применялся критерий Вилкоксона, который составил 0,2. В нашем случае это свидетельствует о несущественных различиях между диагностируемыми показателями.

Далее мы оценивали способность теста дифференцировать испытуемых на полезависимых и полнезависимых. В результате были выбраны и систематизированы два уровня (высокий, и низкий) показателей когнитивного стиля по методике «Включенные фигуры» Г. Уиткина. Далее мы сравнивали эти данные с показателями ТСОВ-4 у тех же испытуемых с помощью критерия Фишера, который составил при анализе соответствия высокого уровня когнитивного стиля (полезависимость)  $p=0,00...$  и низкого уровня (полнезависимость)  $p=0,0$ . Полученные результаты можно считать хорошими

### **Проверка на надежности**

Оценка надежности по устойчивости результатов проводилась путем двойного тестирования нашим опросником одних и тех же испытуемых. Интервал между первым и вторым тестированием составил четыре недели. Корреляция результатов первого и второго тестирования производилась с помощью критерия Вилкоксона. Результаты проверки вербального опросника на ретестовую надежность составил  $p=0,77$ , что свидетельствует о надежности полученных результатов.

Для оценки надежности по однородности использовался коэффициент А. Кронбаха, т.к. он показывает внутреннюю согласованность пунктов теста между собой при многоступенчатой шкале. Показатель составляет 0,77. Полученный результат можно считать хорошим.

### **Нормализация результатов**

На конечном этапе работы нами были разработаны тестовые нормы. Выборка стандартизации состояла из испытуемых - мужского и женского

пола, в возрасте от 18 до 45 лет. В исследовании принимали участие студенты Смоленского государственного университета (СмолГУ); Смоленского гуманитарного университета (СГУ); Смоленской государственной сельскохозяйственной академии (СГСХА); Смоленской государственной медицинской академии (СГМА), а так же сотрудники Смоленского частного охранного предприятия «Гепард» (ООО «ЧОП» «Гепард» г. Смоленск), сотрудники СОГБОУ «Шаталовского детского дома».

**Методика: ТСОВ-4 (тест В.В.Селиванова – К.А. 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.

1. Я придерживаюсь традиционного распределения семейных ролей
2. При решении профессиональных задач, я предпочитаю ориентироваться на мнение моего руководителя или авторитетного для меня человека
3. Я никогда никуда не опаздывал
4. При составлении интерьера в своей квартире, я не выдумываю что-то новое, а следую традициям
5. Я предпочитаю следовать общественным и моральным нормам, которые признаны в данном обществе
6. Я люблю общаться с другими людьми, и меня не тяготит одиночество
7. Когда я на досуге читаю журнальную статью, она будет, скорее всего, посвящена дискуссионному политическому или социальному вопросу
8. Когда наваливаются трудности, я часто болею или мне хочется выпить спиртного
9. В житейских вопросах я обычно придерживаюсь мнения моих родителей и знакомых
10. Я отрицательно отношусь к нестандартному сексуальному поведению
11. Я считаю что, далеко не каждый сотрудник несет ответственность за авторитет всей компании
12. Я легко включаюсь в работу после длительного перерыва (после отпуска или каникул)
13. Если бы меня попросили выбрать главное и второстепенные мои желания (проранжировать их), я бы затруднился это сделать
14. Я всегда внимательно слежу за тем, как я одет.
15. Когда читаю статью по дискуссионному вопросу, я предпочитаю, чтобы в ней определялись ценности, которые исповедует автор

16. Я считаю, что никто не вправе нарушать закон
17. Мне трудно себя заставить прочесть новую книгу, зато старую могу перечитывать несколько раз
18. Для меня главное в жизни быть полезным для членов моей семьи или для общества
19. В браке между супругами должны царить взаимопонимание и преданность
20. Я предпочитаю к своей работе относиться ответственно
21. Я никогда не сплетничаю
22. В моей квартире всегда должен быть порядок и чистота
23. Я отрицательно отношусь к неформальным молодежным движениям
24. Вероятно, я буду считать что-то правильным, истинным, если это что-то согласуется с другими вещами, которым я верю
25. Вообще говоря, я нахожу теорию полезной, если она кажется родственной тем другим теориям и идеям, которые я уже усвоил
26. В стрессовой ситуации мне постоянно хочется курить
27. Дома я стараюсь вести себя за столом так же, как в кафе или ресторане
28. Я считаю, что брак между супругами должен быть официально зарегистрирован
29. При выборе места работы я больше ориентируюсь на престиж, нежели на собственные интересы
30. Я разговариваю столь же свободно (как обычно) в присутствии людей, чьим мнением я особенно дорожу
31. Реклама помогает мне узнать, что именно я хочу купить
32. Для меня внешний вид играет существенную роль в оценке личности
33. Вообще говоря, я усваиваю новые идеи лучше всего, когда могу понять, насколько они сходны с привычными идеями
34. Я считаю, что каждый обязательно должен ходить на выборы
35. Я быстро привязываюсь к людям, которые меня окружают
36. Я очень редко испытываю к кому-либо антипатию
37. Я считаю, что в браке муж должен зарабатывать больше жены
38. Считаю, что я обладаю средними способностями
39. Я совершенно не забочусь о своем здоровье
40. Мне хотелось бы иметь автомобиль не хуже, чем у других
41. Никогда не надену вещь, которая вышла из моды
42. Когда я впервые подхожу к какой-то технической проблеме, я, скорее, буду искать способы, которыми другие уже решили эту проблему
43. Я считаю, что религиозность граждан - это критерий морально - этического здоровья общества
44. Я хотел бы попробовать наркотические вещества

45. Я всегда готов пожертвовать своими целями и интересами ради других

46. Я считаю, что брак между супругами должен быть один раз и на всю жизнь

47. Для меня важно признание моих достижений

48. Ни разу в жизни не говорил о вещах, в которых не разбираюсь

49. Я отдаю большее предпочтение разрекламированным вещам

50. Я считаю, что красивый человек - это успешный человек

51. Я предпочитаю употреблять в пищу традиционные блюда, нежели новые экзотические

52. В целом я согласен с существующей политической властью в нашей стране

53. Когда появляются проблемы, я долго не могу уснуть

54. Для меня имеет большое значение мнение большинства людей

### Шкалы

Шкала лжи – 3;12; 21; 30; 39; 48

Семейные отношения - 1; 10; 19; 28; 37; 46

Отношения к новшествам - 6; 15; 24; 33; 42; 51

Психологическая защита - 8; 17; 26; 35; 44; 53

Профессиональная деятельность - 2; 11; 20; 29; 38; 47

Отношения к материальным предметам - 4; 13; 22; 31; 40; 49

Стереотипы и социальные установки - 5; 14; 23; 32; 41; 50

Идеология и политические отношения -7; 16; 25; 34; 43; 52

Социальное окружение - 9; 18; 27; 36; 45; 54

### Обработка результатов

Номера утверждений: 1 - 54. Каждое утверждение оценивается по 4-х бальной шкале: 1 - Нет, это не так; 2 - Пожалуй, так; 3 - Верно; 4 - Совершенно верно. По каждой шкале обследованный может набрать минимальное количество баллов-6, максимальное-24.

Вопросы на лживость - № 3; 12; 21; 30; 39; 48. Если по данным вопросам испытуемый набирает: 6 - 12 баллов - результаты можно использовать безоговорочно; 13 - 18 баллов - результаты можно использовать условно; 19 -24 баллов - результаты теста недостоверны.

Если общий итоговый показатель по данному тесту расположен в интервале от 48 - 90, то доминирует полнезависимый когнитивный стиль; от 100 - 192 баллов - показатель полезависимости.

### Список литературы.

1.Журавлев А.Л., Ушаков Д.В. Исследования психологической практики как путь ее сближения с фундаментальной психологией // Вестник практической психологии образования. 2011. №3. С.17-21.

2.Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат,1975.

3. Романова Е.С., Гребенников Л.Р. Механизмы психологической защиты: генез, функционирование диагностика. Мытищи: Талант, 1996.
4. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: АН СССР, 1958. - 145с.
5. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. 2006. №1. С.30-38.
6. Селиванов В.В. Мышление в личностном развитии субъекта. Смоленск: Универсум. 2003.
7. Селиванов В.В., Осокина К.А. Диагностика когнитивного стиля с помощью опросника ТSOV-4 // Психология когнитивных процессов: материалы 4-ой всероссийской научно-практической конференции. 2013. С.98-107.
8. Чупров Л.Ф. Психологическая диагностика в работе практического психолога // Вестник практической психологии образования. 2011. №3. С.111-115.
9. Emery L., Hale, S., Myerson, J. Age differences in proactive interference, working memory, and abstract reasoning // Psychology and aging. 2008, vol. 23(3). P. 634-645.
10. Kogan N. Cognitive styles in infancy and early childhood. N. Y., Willey. 1976. - 146 p.
11. Miyake A., Michael J. Inner speech as a retrieval aid for task goals: the effects of cue type and articulatory suppression in the random task cuing // Acta psychological. 2004. P. 123-142.
12. Witkin H., Moore C. Role of the field-dependent and field-independent cognitive styles in academic evolution: a longitudinal study // Journal of educational psychology. 1977, vol. 69(3). P.197-211.
13. Yeung N., Monsell S. The effects of recent practice on task switching // Journal experimental psychology. 2003, vol. 29(5). P. 919 -936.

#### USE TSOV - 4 IN PRACTICAL PSYCHOLOGY

SELIVANOV V.V., OSOKINA K.A.

The paper presents the procedure of development and psychometric validation of the first verbal method of diagnosis of the cognitive style (field dependence - field independence) for adults - TSOV-4. The work also pays attention to the theoretical analysis of the psychological content of cognitive style and methods of its research. The positive correlation between classical diagnostic technique (EFT) is used to determine field dependence - field independence, and new test (TSOV-4). Identified the reliability test revealed the possibility to differentiate between field dependence and field independence with the verbal test. Presents the protocol and the key processing TSOV-4 for use in psychological practice.

**Key words:** cognitive style, field dependence, field independence, psychometric characteristics validity, reliability, distribution normality.

#### ПОЗНАНИЕ И ЛИЧНОСТЬ В ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Селиванов В.В., Селиванова Л.Н.  
Смоленский государственный университет

*В работе рассматривается влияние обучающих программ, созданных в настоящей виртуальной реальности, на функционирование некоторых познавательных процессов и личностных особенностей человека. Подчеркивается целесообразность*

*использования виртуальной реальности в обучении, в реализации тренингов личностного роста и психологической коррекции.*

**Ключевые слова:** обучающие программы в виртуальной реальности; операции, формы и процессы мышления; эффект присутствия; анимация; образы виртуальной реальности.

Работа выполнена в рамках государственных заданий Министерства образования и науки России (2014–2016)

Проблема влияния виртуальной реальности на познавательные процессы и личностные особенности человека является актуальной для современной психологической и педагогической науки. Основные исследования сосредоточены на изучении влияния компьютера и работы с ним, интернет, социальных сетевых ресурсов, компьютерных игр на переживания, мысли и поступки личности (Бабанин Л.Н., 2008; Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е., 2008; Демильханова А.М., 2009 и др.). Одним из первых в отечественной философии и психологии проблему «виртуальной реальности», виртуалистики начал разрабатывать Носов Н.А. (1994; 2000), который исследовал виртуальные психические состояния и широко понимал их природу, как область соприкосновения человека с высшей реальностью. К сожалению, Н.А. Носов рано умер и успел собрать только стенд о структурных компонентах виртуальной реальности в Институте философии РАН и осуществить теоретическую интерпретацию виртуальной среды.

Общей целью нашего исследования является раскрытие и описание основных психологических механизмов познавательных процессов (прежде всего мышления и памяти), а так же личностных особенностей, происходящих под влиянием виртуальной реальности.

В нашем исследовании понимание сущности виртуальной реальности в большей мере используется в традиционно кибернетическом (программном) смысле и созвучно мнению С.В. Карелова (Карелов С.В., 2000). Она сводится к следующим основным характеристикам: 1) создание средствами программирования *трехмерных изображений объектов*, максимально приближенных к реальным; 2) возможность *анимации* (субъект в виртуальном пространстве может передвигаться, посмотреть на объект с различных сторон и т.п.); 3) *сетевая обработка данных*, осуществляемая в режиме реального времени (действия субъекта, например, его движения, изменение наклона головы, меняют изображение предмета и др.); 4) создание средствами программирования *эффекта присутствия* (presence) (ощущение человеком иллюзии содействия в искусственно созданной информационной реальности с предметами и/или субъектами). В целом виртуальная реальность - это технология человеко-машинного взаимодействия, которая обеспечивает погружение пользователя в трехмерную интерактивную информационную среду.

Следует обратить внимание, что объекты этой среды представляют собой не просто качественно прорисованные трехмерные картины (сцены), они обладают определенными свойствами, аналогичными настоящим объектам и проявляющимися при взаимодействии с другими виртуальными предметами. Например, можно задать плотность материала и др. характеристики, поэтому, если бросить виртуальный мяч в виртуальную воду, он поплывет...

VR выступает особой, отдельной, информационной реальностью, которая призвана моделировать обычную реальность. В зависимости от целей исследователя в виртуальную среду вносятся соответствующие свойства, это предопределяет степень насыщенности VR, но, конечно, она полностью не воспроизводит параметры объективного мира (к которому относится и психическое человека).

Необходимо отметить, что VR, о которой идет речь, тесно связана с психологическими разработками в области зрительного, тактильного, слухового восприятия, основывается на них и моделирует полимодальный характер человеческой перцепции и системное строение интеллекта (начинающееся с психического образа, рабочей памяти, перцептивных гипотез, действий, в целом, - перцептивного события или системы (Барабанчиков В.А., 2006).. В настоящее время авторы большинства крайне немногочисленных разработок VR в нашей стране поддерживают точку зрения, согласно которой технологии VR выступают методами, средствами и способами изучения и формирования психического (Войскунский А.Е., Меньшикова М.Я., 2008; Сергеев С.Ф., 2009; Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е., 2010; Подкосова Я.Г., Варламов О.О., Остроух А.В., Краснянский М.Н., 2011; Меньшикова Г.Я., Козловский В.Л., Полякова Н.В., 2012).

В современной психологии выделяется более 5 основных сфер, где используется виртуальная реальность (VR) (Войскунский А.Е., 2010). Однако создание дидактических обучающих программ (в том числе для средней общеобразовательной школы) в системе VR в отечественной психологии и педагогике практически отсутствует. Под нашим руководством был создан 5 обучающих программ в настоящей виртуальной среде по биологии («Наследование генов», «Синтез белка», «Законы Г. Менделя») и геометрии («Теорема о трех перпендикулярах», «Объемы тел») для учащихся старших классов средних общеобразовательных школ. Для каждой из этих программ сначала пишется подробный (почти покadroвый сценарий специалистом) объемом от 20 до 45 страниц, затем осуществляется редакция его содержания дидактом, после этого все объекты формируются в программе формируются в программе 3-D Max, окончательная сборка и «озвучка» осуществляется в «движке» Unity. Просмотр такого программного

продукта занимает 8-15 минут времени. Испытуемые могли приближать-удалять объекты во время происходящего действия, останавливать сцену, получали звуковые комментарии к тем, например, биологическим процессам, которые происходили на экране и т.д. Они полностью погружались в процессы, которые происходят внутри клетки при синтезе белка и при наследовании признаков и могли влиять на них.

В экспериментах со взрослыми и незначительным количеством школьников для показа программ использовался шлем BP Z 800 3D Visor, который работает с любой программой (как второй монитор) при соблюдении несложных требований к характеристикам компьютера, 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. Доступно и использование поворота головы (head tracker) (аналог гироскопа) в том числе и в качестве аналога мышки (рис. 1). Данный шлем имеет разрешение 800x600, частоту обновления 60 Гц и угловые размеры 40 x 60 угл. градусов. При работе с Z 800 перед пользователем проецируется прямоугольный белый экран на расстоянии (как в кинотеатре), на котором разворачивается изображение.



Рис. 1. Шлем Z 800 (внешний вид).

Недавно мы провели пробные эксперименты с очками Oculus Rift Development Kit 2. В Oculus Rift Development Kit 2 используется Full HD экран OLED с разрешением 960×1080 на каждый глаз. Благодаря новому экрану изображение четкое и контрастное, проекция изображения осуществляется на все поле зрения. Низкое время отклика (2 мс) и высокая частота обновления матрицы (75 Гц) позволили существенно сократить размытость и дрожание изображения при резких движениях. Новый Oculus Rift DK2 способен отслеживать не только ориентацию в пространстве, но также наклоны в стороны, вперед-назад, вверх-вниз.

Эффект присутствия в виртуальной реальности в шлеме Oculus Rift Development Kit 2 (рис. 2) значительно больше, чем в шлеме Z800 3D Visor. Однако длительное время работы в этом шлеме может негативно сказаться на психологическом состоянии человека. Oculus Rift Development Kit 2 обязательно требует дополнительной калибровки.



Рис. 2. Oculus Rift Development Kit 2 (внешний вид).

Хотя частично результаты индивидуальной калибровки могут быть записаны и потом воспроизведены, однако это не отменяет общей механической настройки шлема под каждого учащегося на уроке и др. Поэтому его мы не рекомендуем использовать в течении достаточно длительного времени. Оптимальный режим – 15-20 мин для старшеклассников, для учащихся младших классов – использование этого оборудования не рекомендуется.

*Проблема исследования.* Перед нами стояла задача проследить характер влияния обучающих виртуальных программ по биологии на мышление личности, определить меру эффективности данных программных продуктов в обучении.

*Процедура и методы исследования.* Связь виртуальных образов и мышления реализовывалась через синтез системного и субъектного подходов. При этом мышление выступает, как комплексное образование, включающее следующие основные содержательные характеристики когнитивного плана: формы, операции, процессы. Динамика мыслительной активности фиксировалась с помощью метода микросемантического анализа протоколов испытуемых (Брушлинский А.В., 2006).

*Выборка* - учащиеся старших классов общеобразовательных школ (45 чел.).

*Результаты исследования по изменению мышления.* В начале кратко представим данные по влиянию на психическое обучающих программ по биологии. До просмотра обучающей программы испытуемые решали тест по биологии на содержание по данной теме. После просмотра так же решали второй, аналогичный по сложности первому тест.

В обоих тестах были специальные вопросы-задачи, с помощью которых диагностировался уровень и процесс функционирования мышления. В целом обучающие программы существенно повлияли на возрастание познавательной мотивации и интереса у учеников (98 %). Основные результаты заключались в том, что обучающие программы в VR улучшают ответы по тестам по соответствующим темам у плохо

успевающих учеников на 40-50 %, у отличников и талантливых – в 2 и более раза (100%).

Микросемантический анализ мышления испытуемых при выполнении усложненных заданий до и после работы с программой показал, что до программы процесс анализа через синтез носил ненаправленный характер и приводил к неверным результатам, а после работы с программой носил смешанный (43%) либо направленный (57%) характер и приводил к верным результатам с 1-2 подсказками. При этом уровень прогнозов искомого решения задачи до работы с программой носил эмпирический характер, часто не в соответствии с объективными закономерностями предмета задачи, а после работы с программой – уже теоретический, обобщенный, с правильным использованием научной терминологии и объективных знаний. До работы с программой испытуемые не смогли найти верное решение задачи, принятие ими подсказок также не осуществлялось. Гипотезы носили ненаучный характер и обнаруживали существенное непонимание научных закономерностей. После работы с программой часть испытуемых, которые находились на уровне направленного анализа через синтез, нашли правильное решение задачи самостоятельно, без подсказок, а другая часть, со смешанным анализом через синтез, решали задачу с 1-2 успешно принятыми подсказками. При принятии подсказок часто наблюдался эффект инсайта. Относительно отражения в мышлении испытуемых соотношения условий и требований задачи следует отметить, что до работы с программой часто замечалось полное отсутствие связей между данными компонентами задачи, либо бесперспективные в плане решения догадки (гипотезы) об этих связях. После работы с программой при решении задачи испытуемые находили искомые связи более успешно, при этом у них 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 (Сорочинский П.В. , 2013, а, б, в). Особо следует подчеркнуть, что изменения в показателях биологических тестов учащихся до и после проведения обычных уроков по данным темам оказались существенно ниже – улучшение всего на 10-15 %.

При проведении экспериментов со взрослыми и пожилыми людьми данные схожи (во всех случаях использовался шлем ВР, выборка – 48 чел.). Интересно, что испытуемые не были связаны в профессии с биологической тематикой, они, как правило, на начало эксперимента мало что помнили о синтезе белка или наследовании генов. После работы в виртуальной биологической среде показатели по решению биологического теста увеличились в 3,2 раза. В мышлении 76,4 % испытуемых перешли от уровня ненаправленного анализа через синтез к направленному и

смешанному. Это свидетельствует о существенном развитии процессуальных характеристик мышления.

Кратко представим данные по влиянию на мыслительные характеристики обучающихся программ по геометрии.

*Проблема исследования.* Перед нами стояла задача проследить характер влияния обучающих виртуальных программ по геометрии на мышление личности, определить меру эффективности данных программных продуктов в обучении.

*Выборка* – учащиеся 10-11 классов, 55 человек. До использования обучающей программы испытуемые решали тест по стереометрии на содержание по данной теме. После просмотра так же решали второй, аналогичный по сложности первому тест. В тесты были включены вопросы-задачи, с помощью которых фиксировался уровень и процесс функционирования мышления.

*Результаты исследования (по программе «Теорема о трех перпендикулярах»).*

Учащимся предлагалось после работы в виртуальной обучающей программой «Теорема о 3-х перпендикулярах» ответить на вопросы теста по геометрии. По данным П.А. Побочкина показатели в решении теста увеличились в среднем в 1,5 раза. Вычисленное эмпирическое значение критерия Стьюдента ( $t = 11,747$ ) оказалось заметно больше критического значения критерия Стьюдента ( $t=2,05$ ), что свидетельствует о достоверности улучшения показателей правильных ответов после применения виртуальной математической обучающей программы. Кроме того, полученное по лямбда-критерию равенства двух выборок значение ( $\lambda=2,7$ ) оказалось существенно выше критического ( $\lambda=1,36$ ), что также позволило сделать вывод о статистической значимости данных изменений. У испытуемых существенно расширяются зона поиска правильных ответов, количество коллатералей (семантических связей) в мышлении.

После работы с программой значительно увеличивается число испытуемых, дающих большее количество правильных ответов по сравнению с результатами до работы. Следует отметить, что после работы с программой значительно увеличивается количество испытуемых, дающих 6-8 правильных ответов из 10, а также появляется небольшое количество человек, дающих 9 правильных ответов.

Во время контрольного этапа эксперимента, проводимого П.А. Побочкиным, другая группа учеников занималась с учителем, а затем ответила на точно такие же тестовые математические вопросы, что и группа школьников, обучающихся при помощи VR-программы.

Сравнительный анализ показал, что число правильно решенных заданий по новому тестированию в обеих группах вырос, но он значительно выше по среднему баллу в той группе, участники которой работали с VR-программой (таблица 1).

Микросемантический анализ мышления испытуемых при решении задачи до работы с программой показал, что до программы процесс анализа через синтез у большинства учеников носил ненаправленный характер (54%) и приводил к неверным результатам. Смешанный и направленный анализы через синтез составляли соответственно 26% и 20%.

Таблица 1

Средний балл школьников обеих групп после нового тестирования по теме «Теорема о 3-х перпендикулярах»

Средний балл школьников по новому тестированию после повторного объяснения темы учителем	Средний балл школьников по новому тестированию после работы с ВР-программой «Теорема о 3-х перпендикулярах»
4,8	5,72

После работы с программой у школьников были выявлены направленный анализ через синтез (44%) и смешанный анализ через синтез (22%), приводящий к правильным результатам с малым количеством подсказок. Также существенно снизился ненаправленный анализ через синтез (34%). До работы с программой прогнозы носили преимущественно эмпирический характер, а после работы с программой ученики использовали правильную научную терминологию, формируя прогнозы по существенным основаниям. До работы с обучающей программой у школьников не получалось найти правильное решение задачи, принятие ими подсказок также не осуществлялось. После работы с программой часть учеников с направленным анализом через синтез нашли правильное решение задачи самостоятельно, не используя подсказки (Побокин П.А., 2014, а, б).

*Проблема исследования.* В ходе экспериментальной работы выявлялось влияния ярких, динамичных, голографических образов на креативность (количество коллатералей) мыслительных процессов испытуемых при решении латеральных задач. 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. Испытуемым по ходу мышления предлагалась зрительная сенсорная подсказка, где через шлем проецировалось изображение четырех участков цепочки по разному расположенных, которые могли вращаться в различных вариантах в виртуальной среде (рис. 5).

*Процедура и методы исследования.* Испытуемым по ходу мышления предлагалась зрительная сенсорная подсказка, где через шлем виртуальной реальности проецировалось изображение четырех участков цепочки, по разному расположенных, с которыми можно было производить различные действия и т.д. Таким образом, в качестве основного использовался лабораторный эксперимент с простой схемой (смешанный факторный план с одной независимой переменной), где рассматривалось влияние образов-ВР на креативность и мышление.

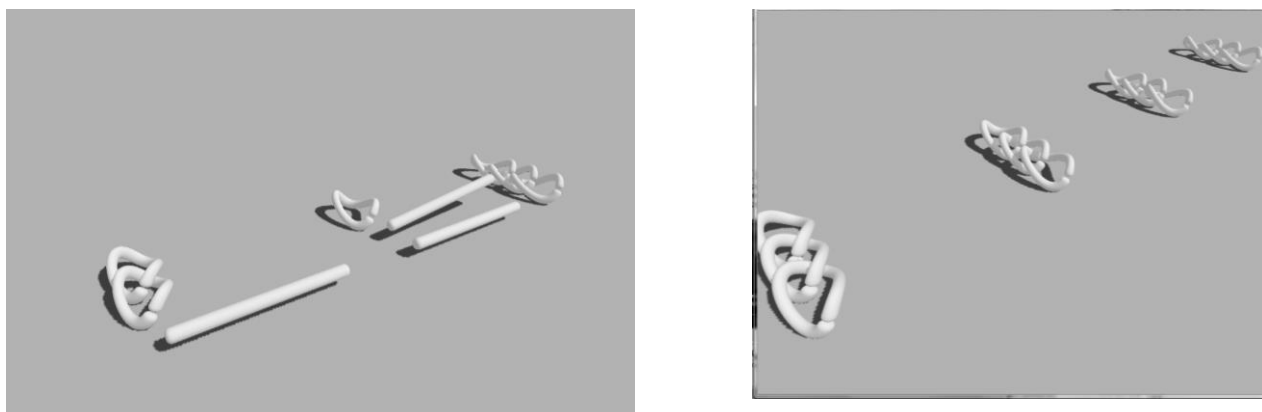


Рис. 5. Подсказка, выполненная в Unity, и возможности анимации в этой программе (программист Титов В.П.).

*Выборка:* взрослые, интеллектуально развитые (получающие или получившие высшее образование) испытуемые от 20 до 30 лет – 30 человек; люди пожилого и старческого возраста от 68 до 77 лет с высшим образованием – 20 чел.

*Результаты исследования.* Отметим только одно направление, которое выступило достаточно рельефно. Оказалось, что трехмерное изображение компонентов задачи влияет на характер осуществляемого мыслительного процесса. У испытуемых после предъявления подсказки значительно расширялась зона поиска решения, возникали новые нестандартные мысли о возможных связях условий и требований задачи. Короче говоря, мы наблюдали резкое возрастание коллотералей в мышлении (иногда в 3 раза). Это было свойственно для абсолютного

большинства испытуемых, как в молодом (20-35 лет), так и в пожилом возрасте.

В целом полученные результаты таковы. 1. Трехмерное изображение компонентов задачи («сверхобразы») влияет на характер осуществляемого мыслительного процесса непосредственно. У испытуемых после предъявления подсказки значительно расширилась зона поиска решения, возникали новые нестандартные мысли о возможных связях условий и требований задачи, существенно возрастало количество коллотералей в мышлении (75% испытуемых). 2. 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. 3. Чем большее количество действий (поворотов и др.) производится испытуемым, тем большее количество семантических связей в мышлении активизируется. 4. Влияние «сверхобразов», которые прямо стимулируют когнитивный план мышления, не оказывает решающего значения на результат мышления (Селиванов В.В., Алексеева Ю.В., 2007).

Дальнейшая экспериментальная работа была посвящена изучению степени изменения памяти, восприятия, операциональных характеристик мышления (способность к обобщению) в процессе использования VR-обучающих программ. Было исследовано и изменение внимания (которое не относится к познавательным процессам, но тесно связано с их функционированием). *Проблема исследования.* Установить степень влияния обучающих VR-программ на кратковременную образную память.

*Процедура и методы исследования.* Испытуемым предлагались классические тесты на запоминание 12 изображений, 12 чисел, а так же числовые ряды. После просмотра обучающей программы по биологии «Синтез белка» респонденты снова решали тесты.

*Выборка:* взрослые, интеллектуально развитые (получающие или получившие высшее образование) испытуемые от 20 до 50 лет – 25 чел.

*Результаты исследования.* Существенное позитивное влияние (достоверное, при высоком уровне значимости  $p < 0,001$ ) VR-обучающие программы оказывают на объем кратковременной образной памяти (разница средних значений - 1,96). Меньшее влияние – на символическую (запоминание чисел) (разница средних значений – 0,08), на объем кратковременной памяти (тест – длина ряда, разница средних значений – 0,28).

Кратко остановимся на результатах относительно других познавательных процессов. Необходимо обратить внимание, что во всех экспериментах при изучении изменений познавательных функций использовались классические процедуры для их диагностики - модифицированная цифровая таблица Шульте (исследование переключаемости внимания), корректурная проба Бурдона-Анфимова

(измерение устойчивости и концентрации внимания), исключение понятий и установление сходства с понятием (изучение обобщений) и др.

*Результаты исследования.* ВР-обучающие программы оказали существенное влияние на: повышение наблюдательности (тест - обнаружение отличий, выборка – 32 испытуемых, разница средних значений – 1, 4); устойчивость и концентрацию внимания (проба Бурдона-Анфимова); на способность к обобщению и классификации (тест выявление общих понятий (20 наборов из пяти слов – установить сходство с понятием), исключение понятий (17 наборов из 5 слов – исключить лишнее) (разница средних значений – 1, 8). Только по одному из исследованных параметров наблюдалось общее снижение показателей – это переключение внимания (модифицированная цифровая таблица Шульте): среднее время решения заданий возросла с 136, 4 сек. до 158, 2 сек., оставаясь в диапазоне среднего уровня переключения. Среди личностных показателей использовался один – когнитивный стиль полнезависимость-полнезависимость (Goodenough D.R., Karp S.A., 1961; Goodenough D.R., 1976; Witkin H.A., Goodenough D.R., 1977; Psychological Differentiation., 1974), работа в обучающих ВР-программах приводит к существенному увеличению полнезависимости среднее время решения с 42, 3 сек. уменьшилось до 18, 7 сек.

В целом виртуальная реальность оказывает положительное стимулирующее влияние на познавательные процессы человека и некоторые личностные особенности, отрицательное влияние ВР-обучающих программ не значительно и фрагментарно.

В настоящее время мы приступили к реализации виртуальной реальности в психокоррекционной, психотерапевтической и реабилитационной практике. Сегодня существуют исследования за рубежом, свидетельствующие, что виртуальная терапия особенно эффективна в преодолении или редукции страхов, тревог, фобий (Hodges L.F., Anderson P., Burdea G.C., Hoffman H.G., Rothbaum V.O. 2001; Riva G., 2005; Rothbaum V.O., Hodges L.F. 1990). Наиболее эффективны такие программы с использованием аватаров (объекта в ВР, с которым себя идентифицирует клиент и им управляет) (Riva G., 2008; Meyerbroeker K., Emmelkamp P.M., 2008). В отечественной психологии такие развивающие программы отсутствуют. Нами созданы два таких программных продукта (экспериментальные образцы) с использованием аватаров – связанные с преодолением клаустро и никтофобии (боязни замкнутого и темного пространства) (программист В.П. Титов).



Рис. 6. Кадр из программы по преодолению никтофобии, где «живет» аватар.

Результаты пилотажных исследований обнадеживают. После просмотра такой программы, абсолютное большинство испытуемых начинают в более мягких и теплых тонах, используя позитивные смыслы.

Проведенные эксперименты свидетельствуют о том, что обучающие программы в настоящей виртуальной среде являются эффективным средством формирования восприятия, мышления, памяти, внимания и в целом обучения личности, способствуют формированию познавательной мотивации. Их эффективность предопределяется тем, что, как показано в наших исследованиях, ВР в обучении выступает в трех ипостасях: как методы, средства и технологии обучения (Селиванов В.В., Селиванова Л.Н., 2014, 2015).

По нашим данным, можно выделить три основных механизма, стимулирующих развитие познавательных процессов. Первый связан с перцептом (сверхобразом), который создает виртуальная среда: за счет его голографичности, отчетливости формируется структурная архитектура психических образов субъекта в восприятии и памяти, создается образный план мышления (необходимый и в символическом моделировании). Второй механизм связан с возможностью анимации в ВР (осуществления широкого спектра действий с виртуальными объектами), что обеспечивает интенсивное формирование функционального плана восприятия, памяти, мышления (который синтезируется со структурным планом). Третий механизм реализуется через эффект присутствия в ВР, что способствует формированию специфически познавательной мотивации у человека, в целом мотивационного плана восприятия, памяти, мышления.

#### **Список литературы.**

1. *Бабаева Ю.Д., Войскунский А.Е.* Одаренный ребенок за компьютером. М.: Сканрус, 2003.
2. *Бабанин Л.Н.* Компьютеризация психологических методик: культурно-исторический подход //Современная психология мышления: смысл в познании. Тезисы докладов научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения выдающегося отечественного психолога О. К. Тихомирова, (Москва, 17-18 октября

- 2008 г.) /Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. М.: Смысл, 2008. С. 213-216.
3. *Барабанщиков В.А.* Психология восприятия: организация и развитие перцептивного процесса. М.: «Когито-центр», «Высшая школа психологии», 2006.
  4. *Брушлинский А.В.* Избранные психологические труды[Текст] /А.В.Брушлинский – М.: Институт психологии РАН. - 2006.
  5. *Войскунский А.Е., Меньшикова М.Я.* О применении систем виртуальной реальности в психологии //Вестник Московского университета. - Серия 14: «Психология». 2008. № 1. С. 22-36.
  6. *Войскунский А.Е.* Психология и интернет. М.: Акрополь, 2010.
  7. *Демильханова А.М.* Влияние виртуальной реальности на образ Я (на примере ролевых компьютерных игр). Автореферат на соиск. уч. ст. канд. психол. наук. Ярославль, 2009.
  8. *Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е.* Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы //Национальный психологический журнал. 2010. № 1(3). С. 54-62.
  9. *Карелов С.В.* Виртуальная реальность станет доступна каждому // Компьютер-Пресс. 2000. № 8. С.16-20.
  10. *Меньшикова Г.Я., Козловский В.Л., Полякова Н.В.* Исследование целостности системы «Глаз-Голова-Тело» при помощи технологии виртуальной реальности //Экспериментальная психология. 2012. Т. 5. №3. С.115-121.
  11. *Носов Н.А.* Психологические виртуальные реальности. М.: Ин-т человека, лаборатория виртуалистики, 1994.
  12. *Носов Н.А.* Виртуальная психология. М.: Аграф, 2000.
  13. *Побокин П.А.* Развитие мыслительных процессов школьников, их психических состояний, как следствие применения виртуальных математических программ //Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 3. С. 192-196. а
  14. *Побокин П.А.* Виртуальное и визуальное мышления на уроках математики //Вестник Череповецкого государственного университета. 2014. № 6. С. 133-136. б
  15. *Подкосова Я.Г., Варламов О.О., Остроух А.В., Краснянский М.Н.* Анализ перспектив использования технологий виртуальной реальности в дистанционном обучении //Вопросы современной науки и практики. 2011. №2 (33). С. 104 - 111.
  16. *Селиванов В.В., Алексеева Ю.В.* Психология мышления: соотношение смысловых и процессуальных характеристик. Смоленск: Универсум, 2007.
  17. *Селиванов В.В., Селиванова Л.Н.* Виртуальная реальность как метод и средство обучения // Международный электронный журнал «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). 2014. Т.17. № 3. - С. 378 -391.
  18. *Селиванов В.В., Селиванова Л.Н.* Эффективность использования виртуальной реальности в обучении в юношеском и взрослом возрастах // Непрерывное образование: XX1век. 2015.№1(9) (электронный журнал) <http://1121.petrstu.ru/journal/article.php?id=2729>.
  19. *Сергеев С.Ф.* Обучающие и профессиональные иммерсивные среды.- М.: Народное образование, 2009.
  20. *Сорочинский П.В.* Значение образов виртуальной реальности для развития мышления человека в области решения биологических задач //Идеи О.К. Тихомирова и А.В. Брушлинского и фундаментальные проблемы психологии. Материалы всероссийской конференции с иностранным участием / Отв. ред. Ю.П. Зинченко, А.Е. Войскунский, Т.В. Корнилова. - М.: МГУ, 2013. С. 285-287. а

21. *Сорочинский П.В.* Влияние образовательной виртуальной реальности биологической тематики на мышление и психические состояния школьников старших классов //Известия Смоленского государственного университета. 2013. №2. Т. 22. С. 384-392. б
22. *Сорочинский П.В.* Развитие понятийного мышления субъекта средствами виртуальной реальности //Человек, субъект, личность в современной психологии /Ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. - М.: ИП РАН, 2013. Т. 2. С. 351-354. в
23. *Meyeroebroeker K., Emmelkamp P.M.* Therapeutic processes in virtual reality exposure therapy: The role of cognitions and the therapeutic alliance //Journal of Cyber Therapy&Rehabilitation. 2008. Vol. 1. Issue 3. P. 247-257.
24. *Goodenough D.R.* The Role of Individual Differences in Field Dependence as a Factor in Learning and Memory //Psychological Bulletin. 1976. V. 83. P. 675-694.
25. *Goodenough D.R., Karp S.A.* Field Dependence and Intellectual Functioning //Journal Abnormal and Social Psychology. 1961. V. 63. P. 241-246.
26. *Hodges L.F., Anderson P., Burdea G.C., Hoffman H.G., Rothbaum B.O.* Treating Psychological and Physical Disorders with VR //IEEE Computer Graphics and Applications. 2001. Vol.21. №6. P.25-33.
27. Psychological Differentiation. Studies of Development. /Eds.: Witkin H. A., Dyk R. B. a. o. N. Y., 1974. 418 p.
28. *Riva G.* Virtual Reality in Psychotherapy: Review //CyberPsychology&Behavior. 2005. Vol.8. №3. P. 220-230.
29. *Riva G.* Virtual Reality in health care:An introduction //CyberTherapy&Rehabilitation. 2008. Issue 1. P.6-9.
30. *Rothbaum B.O., Hodges L.F.* The Use of Virtual Reality Exposure in the Treatment of Anxiety Disorders //Behavior Modification. 1990. Vol.23. №4. P. 507-526.
31. *Witkin H.A., Goodenough D.R.* Field Dependence and Interpersonal Behavior //Psychological Bulletin, 1977. - V. 84. - P. 661-689.

## COGNITION AND PERSONALITY IN VIRTUAL REALITY

Selivanov V.V. Selivanova L.N.

*In work influence of the training programs created in the present virtual reality, on functioning of some cognitive processes and personality traits is considered. The expediency of use of a virtual reality in training, in realization of trainings of personal growth and psychological correction is emphasized.*

**Key words:** *training programs in a virtual reality; operations, forms and processes of thinking; effect of presence; animation; images of a virtual reality.*

## ГЛАВА 2. ИНФОРМАЦИОННЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ОБРАЗОВАНИИ

### САМОПОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОБЛЕМЫ ТЕОДИЦЕИ

Антоненко В.В.

Смоленский государственный университет

*В статье предпринят анализ постановки и решения проблемы самопознания личности через призму проблемы теодицеи. На его основе было выявлено, что философы, в отличие от теологов, рационально подходят к проблеме теодицеи и напрямую связывают ее со смыслом жизни.*

**Ключевые слова:** теодицея; зло; добро; смысл жизни; творчество; свобода; ответственность.

«Основное познание должно быть направлено на себя, на деятельность своей души по поиску истины и смысла жизни».  
Сократ

Сталкивание людей с событиями, которым невозможно дать рациональное объяснение, например, смерть близкого человека, рождение ребенка и т.д., заставляет их чувствовать непостижимость жизни. Люди окружены непостижимостью пространственной и временной бесконечности. В каждом более или менее познанном предмете скрывается непостижимый слой бытия. Абсолютна и непостижима для человека первооснова, которую человечество называет Богом. Но, кроме человека и Бога, есть еще и третье начало – мир, в котором существует величайшая загадка – это факт существования зла. Как согласовать существование зла с Богом, ведь, как известно именно Бог в самых разных теологических и философских концепциях выступает основным гарантом и воплощением разумности сотворения мира?

Философские концепции и все религии имеют свое объяснение происхождения зла и страдания. Их совокупность принято называть теодицеей (от двух греческих слов: "тео" и "дице", что означает "богооправдание"). Данная проблема зародилась еще в античной философии, но на первый план она вышла в религии. В политеизме, в связи с наличием множества богов личная ответственность была ограничена и поэтому, от них требовали только справедливого суда. Однако со временем, люди стали замечать, что чаще всего злой человек умирал безнаказанным, а добрый – страдал, и возникал вопрос, когда же наступит справедливость? Вследствие чего период наказания за зло решили вывести за пределы времени, в бесконечность, так наказание за зло

распространилось на весь род согрешившего человека. Однако и такое решение со временем перестало удовлетворять людей, что повлекло к появлению новых форм теодицеи, которые заменили вечность наказания рода, на вечность индивида в перспективе эсхатологии и связаны были с учением о перевоплощениях, предполагающих связь между заслугами и провинностями предыдущей жизни с последующим рождением.

Отцы Церкви не наделяли зло какой-либо сущностью, обладающее самостоятельным бытием, а значит, не Бог - виновник нравственного зла, а сами существа, которые уклонились от Него. С точки зрения православной догматики «сущность зла состоит в нарушении воли Божией, заповедей Божиих и того нравственного закона, который написан в совести человека. Это нарушение называется грехом» (Помазанский М., 2005, с. 161). Болезни и страдания возникли лишь как последствия грехопадения и стали наказанием за грех. Нарушение заповеди послушания привело к нравственным и физическим последствиям. К нравственным относятся подчинение плотским желаниям, зависть, гордость, эгоизм. К физическим последствиям - тяжелый труд, болезни и смерть. Это естественные результаты грехопадения, которым Бог лишь придал воспитательный характер и способные привести к совершенствованию и преображению мира.

Но проблема теодицеи лежит не только в плоскости религии, но и философии. Философы пытаются рационально решить проблему теодицеи. Церковь приветствует попытки создания философско-религиозного мировоззрения, но воспринимает их, как частные субъективные размышления.

Какова сущность зла как реальности? С. Л. Франк считает, что в бытии произошла некоторая «порча», благодаря которой оно получило отрицательное содержание и стало носителем небытия, которое отпало из общего бытия и приобрело собственную основу реальности. Тем самым оно обособилось и стало мнимым псевдо-божеством. Но, не являясь в действительности абсолютном, оно стремится все себе присвоить. Такое обособление характерно всему земному миру, в котором присутствует вечная борьба за существование, приводящая к уничтожению, убийствам и т.д. Вечная погоня за лучшим, постоянная неудовлетворенность – все это является естественным состоянием небытия, отпавшего от мирового бытия и человеческой души, одержимой злом. Сущность зла состоит во внутреннем противоборстве и противоречии, в котором «небытие утверждает себя как бытие» (Франк С.Л., 2007, с. 219). Таким космическим состоянием определяется метафизическое, моральное и физическое зло.

Зло лишено подлинного бытия, оно является призрачной реальностью и поэтому его не следует смешивать с Богом. Несмотря на это, оно фактически существует в мире и обладает огромной силой.

Кто виновен в таком состоянии мира: Бог или человек? Самое простое решение – это связать возникновение зла с человеческой свободой, т.е. со способностью свободного выбора между добром и злом. Но, по мнению философа, «зло никогда не выбирается свободно, – напротив, нас произвольно тянет, влечет или гонит к нему; поскольку зло нас привлекает, в этом самом акте влечения ко злу мы уже теряем нашу свободу; подлинно свободно мы стремимся только к добру, ибо оно одно ... образует подлинную внутреннюю основу нашего бытия» (Франк С.Л., 2007, с. 221). Всемогущество и всеблагодать Бога проявляется в том, что зло не способно уничтожить вселенское бытие. Однако эта необходимость не снимает с человека ответственности. Он является средоточием вселенной, и поэтому все, что находится вне - есть и внутри него. Человек несет ответственность не только за свое собственное совершенное зло, источником которого он является, но и за зло, существующее в мире, которому он не противодействует. Ведь «зло зарождается из несказанной бездны, которая лежит как бы как раз на пороге между Богом и не-Богом» (Франк С.Л., 2007, с. 224). Это место находится в человеке. Единственная возможность познать непостижимое происхождение зла заключена в осознании своей вины. И поэтому происхождение зла, так напрямую связано с ответственностью за него. Ведь ответственен тот, кто виновен.

Задаваясь вопросом, как Бог мог допустить зло, люди свидетельствуют о своем желании уклониться от ответственности. Обвиняя Бога в наличие зла, человек упускает истинное метафизическое существо зла. «Единственно возможное постижение зла есть его преодоление и погашение через сознание вины» (Франк С.Л., 2007, с. 225).

Прежде чем думать, есть ли разумное существо, которое обладая полным знанием добра, может его отвергнуть и выбрать зло, следует четко понять содержание идеи добра. Между животными и людьми есть одно формальное различие. А именно, хотя у обоих имеются зачатки нравственных чувств в большей или меньшей степени, животные могут быть добрыми и злыми, но различие добра и зла как такового в их сознании отсутствует. У человека же это познание имеется благодаря такому нравственному чувству, как стыду, которое отсутствует у представителей животного мира. Уже первоначальное различие добра и зла включает в себе идею добра, которая присуща человеческому разуму, но в процессе размышления ее содержание развивается. Значит, источник зла по христианству находится в нравственной сфере. В отличие от него «восточные учения» в частности ортодоксально-браминская система по Веданте, зло воспринимают, как обман сознания. Яркий тому пример, когда человек идет по лесу и сук дерева принимает за змею или, наоборот. Ни в образе змеи, ни в образе ветви нет ничего плохого, плохое заключается в том, что одно воспринимается за другое. Подобно этому и состоит весь мировой обман и значит, зло не принадлежит материальной

природе, потому что такая природа не существует. Одним словом, все восточные учения не отождествляют зло с материальной природой.

С.Л. Франк считает, что бессмысленность жизни в ее эмпирическом бытии представляет собой преграду, которая преодолевается через обнаружение свободы. «Зло и несовершенство нашей эмпирической природы каким-то непостижимым образом нужно для осуществления смысла жизни, ибо без него невозможна была бы свобода подвига, а без последней смысл жизни не был бы подлинным смыслом, не был бы тем, чего мы ищем» (Франк С.Л., 1992, с. 99).

Имеет ли жизнь в целом смысл в каждом своем мгновении (в прошлом, настоящем, будущем) для всех поколений людей (живущих и уже умерших) либо она бессмысленна? Этой проблеме С.Л. Франк посвятил свою книгу «Смысл жизни». Он понимал жизнь как единое вневременное и всеобъемлющее целое, а не как короткий отрезок отдельной человеческой жизни, т.е. как вечную жизнь.

Как бы душа не колебалась между двумя мирами, она понимает, что земные блага – это суета, и стоит стремиться к «подлинной, вечной, просветленной и успокоенной жизни» (Франк С.Л., 2007, с. 116). А земную жизнь следует рассматривать как «средство и орудие Божьего дела» (Франк С.Л., 2007, с. 118). В этом заключается оправдание мирской жизни.

Е.Н. Трубецкой так же задумывался над смыслом жизни. Он считал, что закон борьбы за существование установлен не только как факт, но как норма, которой все человечество должно подчиняться. Бесцельные и вечные повторения в жизни вызывают в людях тоску и страдания. И вся действительность становится похожа на ад, т.к. вся жизнь – это стремление к цели, т.е. к смыслу. Жизнь от рождения и до смерти состоит в виде иерархии целей. При этом есть цели, которые желательны сами по себе, а есть необходимые для другой цели, например, необходимо работать, чтобы есть и пить. У каждого человека свои цели, но всегда есть такая цель, ради которой он живет. Эта цель и является жизненным смыслом. Всякий человек сознательно или бессознательно знает о такой цели.

Философ выделил «две жизненные линии»: горизонтальную (земная суета) и вертикальную (путь к Богу). Только в объединении обеих линий может быть найден смысл жизни. Это и есть то, что совершилось на кресте. Таким образом, вопрос о смысле жизни подразумевает вопрос о том, может ли крест - символ смерти - стать источником и символом жизни?

Во Христе жизненный круг перестает быть порочным кругом, который как уже говорилось выше, заключается в жизни, не достигшей цели, и вечно крутящийся в одной и той же точке. «Победою на кресте упраздняется дурная бесконечность и дурная периодичность смерти» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 86).

Отделение мира от Бога происходит из-за присущего в каждом человеке эгоизма, в стремлении поставить себя выше Его. В безбожии и заключается первоисточник смерти, т.к. человек отрывается от первоисточника жизни - Бога. Для того чтобы воссоединиться с Ним, необходимо «полное внутреннее преодоление тварного эгоизма, отказ твари от собственной воли и полная, беззаветная ее отдача себя Богу» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 87).

По мнению Е.Н. Трубецкого, божественная жизнь несет в себе полноту, которая не согласуется со смертью. «Не какая-либо часть человеческого существа должна ожить в этой полноте, а весь человек – и дух, и тело» (Франк С.Л., 2007, с. 88). Тот положительный конец жизни, который составляет ее смысл, и есть полнота радости. Но путь, который ведет к этой радости, есть путь величайшей скорби – «крестный путь» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 103). Но зачем эти невероятные мучения?

Полный ответ на этот вопрос Е.Н. Трубецкой дает в контексте целой теодицеи. Что такое страдание? По мнению Е.Н. Трубецкого, это «ощущение задержки жизненного стремления, неполноты жизни и, наконец, надвигающегося ее уничтожения – смерти. Это и показывает прямую, непосредственную связь между страданием и смыслом, между страданием и блаженством» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 104).

Всеобщее преобразование лежит только через страдания, и это логично, ведь житейское благополучие, включающее в себя комфорт, удобство, сытость и т.д., создают препятствия и мешают духовному подъему. Чем больше человек удовлетворен жизнью, тем меньше его интересует запредельное. Именно поэтому для пробуждения интереса нужны те страдания и бедствия, которые разрушают иллюзию благополучия, которое чаще всего приводит к повседневному бытовому материализму. В то время как, духовный и в особенности религиозный подъем обычно зарождается среди тяжелых испытаний.

Подлинный конец мирового процесса не дан в опыте, то, что людям дано, представляет собою лишь сравнительно небольшой отрезок мировой жизни без начала и без конца. Вот почему, наблюдая это, люди испытывают тягостное чувство бесконечности. И поэтому они не могут понять – зачем эти страдания, отделяющие их от радости и от полноты. Все эти жизненные сомнения отнимают веру и надежду. Однако если подняться над ними, иллюзия отдаленности конца исчезнет, т.к. этот конец кажется отдаленным только для нашего сознания, которое приковано к временному. «Пусть нам, людям, этот факт, так же как и факт грядущего пришествия Христа, кажется, бесконечно отдаленным во времени: в сверхвременной высоте истины снимается эта психологическая грань, и ощущение близости отдаленного наполняет радостью душу» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 129).

Таким образом, все человеческие сомнения, уныния и отчаяния происходят от зависимости над временем. Мир, который представляется людям в состоянии страдания и пустоты, всеединым сознанием воспринимается как мир преображенный, наполненный полнотой вечной жизни и славы. И полнота радости там как положительный смысл земной скорби и страданий.

Время дано людям для того, чтобы они могли свободно выбирать между жизнью и смертью, чтобы совершенство, к которому люди призваны, было не только актом всемогущества Божества, но и собственным их делом. Без времени человек не мог бы стать соучастником того творческого акта, которым создается совершенство.

Свобода выбора между добром и злом является необходимым условием «дружества» между Богом и тварью. Оно и есть замысел Бога о твари. Но в реальности наблюдаются противоречия. Люди не желают быть Богу друзьями, «тварь не захотела, и весь мир превратился в крошечный ад: вместо всемирного «дружества» в нем царствует нескончаемая оргия убийства и взаимной ненависти!» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 150).

У верующих людей вызывает сомнение тот факт, что благодаря акту произвола твари, на земле может возникнуть царство зла и ненависти, т.е. возникает мысль о вечном аде. Ад противопоставляется вечной жизни не как другая жизнь, а как «вторая смерть».

На самом деле в аду нет вечной жизни, там вообще нет никакой жизни, там есть только мертвое. Ад не есть какое-либо субстанциальное бытие, само по себе существующее. Ад - это царство призраков, где нет ни настоящего, ни будущего, а существует только прошлое и поэтому все их страдания тоже в прошлом. «В аду есть только бесконечное, темное прошедшее» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 160). Страдания в аду, в корне отличаются от тех, которые испытывают люди в земной временной жизни. Адские муки на психологическом уровне воспринимаются людьми как что-то бесконечно длящееся во времени. Этот миг люди воспринимают как вечность, потому что ад воспринимается ими, как жизнь, обреченная на вечные муки. Но именно жизни в аду нет, есть только вечная смерть. Таким образом, Е.Н.Трубецкой приходит к выводу, что действительность ада есть действительность перехода от жизни к смерти, от бытия к небытию.

Вот что пишет Е.Н. Трубецкой о зле. «Зло само в себе не субстанциально ... Жить в собственном смысле слова зло может лишь в той средней сфере временного существования, которая отчасти есть, отчасти не есть. Это жизнь паразита, которая может быть действительной лишь в переходной стадии существования мира: она может осуществляться лишь за счет какого-либо другого существа, так или иначе причастного к вечной субстанциальной жизни Божества, но еще не утвердившегося в ней окончательно» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 175).

Отсюда можно сделать вывод, что вся сила зла заключена только во времени, и пока на свете есть существо, поддающееся искушениям.

Смысл всего временного процесса заключается в том, чтобы в человеке Бог приобрел друга, который бы мог развиваться, страдать, болеть, а потом бы воскрес. Всеобщее воскресение всех людей в Боге представляет необходимый конец мира во времени.

«Человек во времени творит перед лицом вечности» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 199). Каждое его дело, некоторым образом вечно: отсюда и его ответственность перед судом вечности: ибо для этого суда каждый миг отдаленного прошедшего вечно есть. Если Бог от века видит творческий акт человека во времени, это значит, что «этот акт – не только вечно древнее, но и вечно новое» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 199). В этом и заключается решение противоречия временного и вечного.

Особенность человека в отличие от животных, находящихся во власти чувств и ощущений, заключается в способности подняться над психическим переживанием.

Смерть не является внешним наказанием за грех, она лежит в самой природе греха и поэтому не может быть заменена другим наказанием. Напрашивается вопрос если грех это отпадение от жизни, то почему человек согрешив, продолжает жить, а не мгновенно умирает? В условиях земной временной действительности никакое самоопределение не может быть полным и окончательным. Вся жизнь представляет собой ряд возможностей, и если в каких-то действиях человек определился к злу, это не исключает возможности самоопределиваться к добру. И наоборот, самоопределение к добру не исключает возможности, что человек никогда не сделает что-нибудь плохого. Из накопления самоопределений к злу и рождаются греховные привычки и наклонности, приближающие человека к смерти. Таким образом, из-за возможности проявления во времени как положительных, так и отрицательных самоопределений мгновенная смерть и не наступает.

Прекращение телесной жизни во времени не означает окончательную смерть, т.к. она не уничтожает потенцию жизни и значит, для умершего не исключена возможность вновь ожить в другом теле.

Если человек совершил грех, то последствия его распространяются на всю его духовную и телесную жизнь, в том числе и на акт деторождения. «У родителей и у детей – одна общая природа, а потому и общие наклонности» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 249). Вселенское дружество обязывает всех к ответственности друг за друга. Отцы в ответе за детей, т.к. все дела продолжаются в следующих поколениях, увеличивая тяжесть грехов. Но и дети ответственны за родителей, т.к. будучи свободными, могут эту тяжесть либо облегчить или увеличить.

Последствия греха в том, что он послужил началом внутреннего распада, т.е. произошло раздвоение между чувственностью и мыслью.

Необходимо восстановить целостность человеческого сознания, которое возможно при условии общего исцеления всего человеческого существа. При существовании в мире единства и целостности, исцеление отдельного индивида возможно лишь через исцеление всего человеческого рода.

Благодаря краху земных надежд происходит огромный сдвиг в жизни духовной: человеческие желания, надежды переносятся из одного плана существования в другой. И в этом сдвиге являются в мире величайшие творческие силы. Именно в катастрофические эпохи человечество дает миру лучшее, что в нем есть, а уму открываются те глубочайшие тайны, которые в будничные эпохи истории спрятаны от него повседневностью.

Конец мира должен восприниматься в положительном смысле, а именно в достижении его своей изначальной цели. Цель мира – не прекращение жизни, а, наоборот, ее совершенная полнота. Поэтому близость конца мира должна призывать к созиданию существенного, а не к пассивному ожиданию, что характерно в современном мире.

Однако с христианской точки зрения понятие «конца мира» понимается иначе, а именно: «в действительности конец есть отрицание пустых и суетных дел – только тех, которые пребывают под законом смерти и всеобщего горения. Есть другие дела, которые не сгорают, потому что они вносят ... субстанциальное содержание. По отношению к таким делам конец есть не отрицание, а завершение, утверждение их в вечности» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 357).

Относительные ценности (пища, одежда, здоровье) являются только средством для этого творчества, но сами по себе не выражают его сущности. Однако в качестве средства эти ценности необходимы.

Таким образом, теодицея Е.Н.Трубецкого представляет собой учение о смысле жизни. Отказ человека от смысла жизни, есть его выбор пребывать в смерти, в аду. Смысл свободы для него был в том же, что и смысл жизни. Смысл жизни заключался в тех ценностях, которые переживают личность и остаются существовать после смерти человека. С.Н. Трубецкой «был борцом за свободу, потому что был учителем бессмертия» (Трубецкой Е.Н., 2011, с. 529). По его мнению, борьба за свободу приподнимает человека над смертью и свидетельствует о связи с вечностью. Ведь в этой борьбе человек преодолевает страх смерти. Человек, поглощенный делом, являющимся для него смыслом жизни, утрачивает страх. Ради него он жертвует всем: здоровьем, счастьем, средствами. И в этом служении свободе и есть искание бессмертия. Человек готов жертвовать собой, зная, что создает что-то великое, которое его переживет. В акте самопожертвования присутствует вера в посмертный смысл жизни, выходящий за пределы личного существования. Тем самым подтверждается тот факт, что не надо жить только ради личного удобства, счастья, благополучия, эгоизма, смысл жизни в бессмертии. Мысль о бескорыстных поступках возвышают душу. Возникает ощущение

врастания личности в мировое целое и увековечивание ее в нем. Есть ценности, которые не умирают, и в них каждый человек находит свое оправдание своего существования.

По мнению С.Н. Трубецкого кладбище это пародия на все человеческие идеалы. Оно олицетворяет равноправие без различия вероисповедания, национальности, пола и возраста. Смерть – величайший уравниватель. Победа над смертью заключается в тех ценностях, которые остаются после смерти человека. Чтобы жить и действовать, необходима вера в человеческое достоинство. Знать, что мир идет к цели и что дело, в которое человек вкладывает душу, не исчезнет после смерти личности.

Таким образом, в бессмертии заключается смысл свободы и ее ценность. Человеческий разум способен к творческому акту, для которого нужна свобода, чтобы действительно создать что-то великое и бессмертное.

Вся христианская теодицея основана на том, что источник зла заключается не в Боге, а в свободной воле человека. Ее нет у животных и растений, она только у человека. И поэтому ответственность за зло в мире, падает тем самым на грешных людей, а не на Бога.

#### **Список литературы.**

1. *Помазанский М.* Православное догматическое богословие Азы Православия. Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2005. 464с.
2. *Трубецкой Е. Н.* Смысл жизни / Сост. и отв. ред. О. А. Платонов. — М.: Институт русской цивилизации, 2011. 656с.
3. *Франк С. Л.* Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии. М.: АСТ, 2007. 800 с.
4. *Франк С. Л.* Смысл жизни. 2-е изд. Брюссель, 1992. 170 с.

#### **SELF-CONSCIOUSNESS THROUGH PROBLEM OF THEODICY**

Antonenko V.V.

*The article analyzes undertaken formulating and solving the problem of self-identity through the prism of the problem of theodicy. On this basis it was found that the philosophers, unlike theologians, rational approach to the problem of theodicy and directly connect it with the meaning of life.*

**Keywords:** *theodicy; evil; good; meaning of life; creativity; freedom; responsibility.*

## ЦЕННОСТНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИДЕНТИЧНОСТИ С ГОРОДОМ

Богомаз С.А., Литвина С.А., Муравьева О.И.  
Национальный исследовательский Томский государственный  
университет

*Статья посвящена проблеме ценностных оснований идентичности человека с городом как одной из составляющих средовой идентичности. Эмпирическое исследование было осуществлено в 2014-2015 г.г., выборку составили молодые люди (средний возраст 22,5 года) из Томска, Санкт-Петербурга и Камчатки, всего 271 человек. В статье представлены результаты корреляционного анализа показателей «Шкалы идентификации с городом» (Lalli M., 1992) и методики «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (СОРБЦ) (Богомаз С.А., Мацута В.В., 2012). Показано, что связь между человеком и городом для молодых людей определяется в первую очередь оценкой возможности реализовать в нем ценности самореализации и самоутверждения.*

**Ключевые слова:** ценности, идентичность с городом, средовая самоидентичность, самореализация, самоутверждение.

В науках о человеке понятие идентичность имеет три главных аспекта понимания: единство и преемственность, физиологических и психических процессов и свойств организма, рассматривается как психофизиологическая идентичность; единство и преемственность жизнедеятельности, целей, мотивов и смысложизненных установок личности, осознающей себя субъектом деятельности – как самоидентичность, и переживание и осознание своей принадлежности к тем или иным социальным группам и общностям – как социальная идентичность. Причем проблемы самоидентичности и социальной идентичности являются наиболее острыми как в научном, так и социальном планах. По мнению наиболее авторитетных исследователей в области социологии, социальной психологии, психологии личности (Андреева Г.М, 2011, Белинская Е.Н., 2013, Бауман З., 2002, Тхостов А.Ш., Е.И. Рассказова, 2012, Tajfel H., Turner J. 1986, Clayton S., Opatow S. 2003 и др.) это обуславливается тем, что темпы и масштабы общественной динамики, затрагивающие все сферы жизнедеятельности человека, привели к повсеместному возрастанию социальной вариативности, многообразию принципов организации социальных общностей, возникновению новых видов деятельности, социальных ролей, групповых норм и ценностей, человек оказался перед необходимостью постоянного социального и личностного самоопределения, поиска идентичности.

В современных отечественных исследованиях обозначаются актуальные направления исследований проблемы идентичности: изучение закономерностей поддержания позитивной социальной идентичности, соотношения «возрастной изменчивости представлений человека о самом

себе и трансформациях идентичности под влиянием собственно социальных причин», соотношения и субъективной значимости различных социальных идентичностей, а также изучение идентичности как личностного ресурса совладания в ситуации неопределенности (Белинская Е.Н., 2013).

Одним из интереснейших и дискуссионных разворотов проблемы идентичности в сегодняшних исследованиях является феномен так называемой средовой идентичности. В зарубежной психологической и социологической литературе встречаются понятия *environmental identity* – идентичность со средой, *place-identity* – идентичность с местом, *settlement identity* – идентичность с местом проживания, *topological identity* – топологическая идентичность, *city identity* – идентичность с городом (Черноушек М. 1989, Schultz P. W. 2000, Pol E., Castrechini A. 2002., Clayton S. Opatow S., 2003, Stokols D., Shumaker S. A., 1981, Lalli M., 1992 и др.). Интересными исследованиями в отечественной психологии являются работы, посвященные теме городской идентичности Микляевой А.В. и Румянцевой П.В. (2008) и территориальной идентичности Самошкиной И. С (2008).

Идентичность с местом (*place-identity*) – это понятие, с помощью которого артикулируется идея о том, что место, в самом широком смысле, является важным элементом Я-концепции человека (Микляева А.В., Румянцева П.В. (2008). Исследователи подчеркивают личностную природу идентичности с местом, указывая на принципиальную разницу между категориями «идентичность с местом» и «социальная идентичность» (Hunter A., 1987, Lalli M., 1992). Понимание идентичности с местом как компонента Я-концепции логически приводит к анализу и выделению ее функций:

- когнитивной функции – отвечающей за восприятие среды как стабильной и устойчивой;
- смысловой функции – определяющей индивидуальное значение среды;
- экспрессивно-потребностной функции – определяющей способ действия субъекта;
- преобразовательной функции – определяющей субъективно воспринимаемую степень возможности преобразования среды;
- функции безопасности – определяющей субъективную степень защищенности (Proshansky H. M., Fabian A. K., Kaminoff R., 1983)

В рамках обсуждения феномена идентичности с местом следует подчеркнуть идею, высказанную Breakwell G. M, который указывает на важность в процессе становления идентичности с местом таких принципов «отбора информации» человеком как ценность социального мира и самоэффективность – степень, в которой среда способствует достижению личностно-значимых целей (Breakwell G.M., 1993). Важным

для нас является также понимание топологической идентичности (topological identity) как чувства близости, эмоциональной принадлежности к месту своего проживания и людям, живущим рядом. Топологическая идентичность – продукт не только индивидуального, но и коллективного опыта, вбирающий в себя представления о культурной норме, сложившейся в среде. Таким образом, топологическая идентичность рассматривается как конструкт, относящийся к социальной идентичности (А.В. Микляева, Румянцева П. В., 2008).

Новый аспект проблемы средовой идентичности, явственно обозначившийся с наступлением XXI в., характеризуется принципиальным изменением понимания городской среды: на место трактовкам ее как среды обитания человека (Линч К., 1982) приходит видение ее как сложного социокультурного феномена, «смыслового пространства» (Uzzell D., Pol E., Badenas D., 2002, Самошкина И.С., 2008, др.).

Как отмечают отечественные исследователи, «идентичность с городом (city identity) – это конструкт, в котором еще в большей степени подчеркивается социально-психологический компонент» идентичности, чем при обсуждении других смежных понятий (А.В. Микляева, Румянцева П. В., 2008). Поскольку «смысловое пространство» города не является продуктом исключительно индивидуального опыта конкретной личности, оно опосредовано образом города или его отдельных элементов, отраженным в общественном сознании (Stokols D., Shumaker S. A., 1981). Этот образ является продуктом активности особой социальной общности, которую можно назвать «горожане», и включает в себя субъективное восприятие города, оценку имеющихся в городе ресурсов, представления о нормативном образе жизни (Uzzell D., Pol E., Badenas D., 2002), представляя собой, таким образом, социальный конструкт, создаваемый и поддерживаемый представителями городской общности. Однако этот вопрос остается дискуссионным, т.к., например, М. Lalli указывает, что идентичность с городом является аспектом личностной идентичности, которая представляет собой комплекс связей между человеком и городской средой. По мнению М. Lalli, образ города предстает в виде обобщенного индивидуального опыта, а Я-концепция человека во многом определяет содержание идентичности с городом (Lalli M., 1992).

В различных исследованиях (Lalli M., 1992, Pol E., Castrechini A., 2002) выявлены отдельные факторы, определяющие характер идентификации человека с городом, где наряду с фактором места рождения, времени, социальных отношений, обозначается фактор социально-экономического развития города. Для нас интересным и важным является положение о том, что субъективная удовлетворенность имеющимися в городе и доступными горожанам ресурсами экономического и социального плана является важным фактором идентичности с городом (Pol E., Castrechini A., 2002).

Идентичность со средой, или средовая идентичность (environmental identity) – пожалуй, наиболее широкое из обозначенных выше понятий. Содержательной основой ее понимания является идея о том, что в определенно организованном пространстве, среде обитания, наблюдается характерный тип поведения людей (Черноушек М., 1989). Важным компонентом средовой идентичности рассматривают «экологическое Я», ту составляющую Я-концепции, которая отражает степень близости, эмоциональную связь человека с природным окружающим миром (Schultz P.W., 2000, Clayton S., Opatow S. 2003, Dono J., Webb J., Richardson B., 2010, др.).

Главным образом, исследователи обсуждают эту проблему в контексте темы охраны окружающей среды и детализируют концепцию идентичности со средой, рассматривая ее как компонент личностной идентичности человека, который позволяет ему ориентироваться в окружающей его среде, формировать отношение и взаимодействовать с ней на основе своего жизненного опыта. Так, S. Clayton и S. Opatow выделяют следующие четыре аспекта средовой самоидентичности:

- осознание человеком себя как компонента природы, имеющего равные права с другими природными объектами;
- способы, которыми человек получает информацию о потребностях среды и тех требованиях, которые она к нему предъявляет;
- эмоциональные связи человека с теми или иными объектами среды;
- членство человека в общностях, объединенных факторами взаимодействия с природной средой: «защитники окружающей среды», «охотники», «землевладельцы» и т.д. (Clayton S., Opatow S., 2003).

В работах последних лет концептуализируется понятие средовой самоидентичности: указывается, что самоидентичность не сводима к самовосприятию, и не является только продуктом социальной идентификации, но, тем не менее, является аспектом социальной идентичности (Dono J., Webb J., Richardson B., 2010, Van der Werff E., Sneg L., Keizer K., 2013, др.). Важным для развития представлений об обозначаемом феномене является понимание средовой самоидентичности не просто как чувства связи человека с естественной средой и веры в то, что среда важна для него и является важной частью того, кем он является, а как степень, до которой человек видит себя как тип личности, дружелюбный среде, как субъекта, готового осуществлять про-средовые действия (VanderWerff E., Sneg L., Keizer K., 2013). Это позволило исследователям выйти на изучение взаимосвязи средовой самоидентичности, установок личности, экологических ценностей и поведенческой направленности на сохранение среды, про-средовым поведением. Показано, что степень идентичности может значимо

предсказывать социально-активное поведение человека (Dono J., Webb J., Richardson B., 2010 и др.).

Обобщая особенности современного состояния исследований по данной проблеме, можно констатировать наличие различных позиций, нередко спорящих между собой, а иногда даже самих с собой. При этом, одним из наиболее дискуссионных теоретических вопросов является вопрос об отнесенности средовой идентичности к конструкту или личностной, или социальной идентичности. Думается, что эта дилемма возникла из представления социальной идентичности как обусловленной принадлежностью индивида к четко оформленной (в физическом, деятельностном и др. аспектах) социальной группе. Глобальные изменения в структуре социального мира, связанные с возникновением и функционированием виртуального пространства, с нашей точки зрения, должны привести и к изменениям в научном определении социальной группы, а значит, и понятий, которые с ним так или иначе связаны, а также появлению новых понятий. Важными для нас являются, прежде всего, понятия среды и собственно средовой самоидентичности.

Говоря о современных тенденциях развития психологии, также можно утверждать, что ведущими сегодня являются подходы и теории, которые обращаются к аксиологическим основаниям бытия человека. Среди них можно назвать экзистенциальный (Лэнгле А., 2011, Дорцен Э. 2007) и антропологический (Братусь Б.С., 2000, Ключко В.Е., 2008) подходы, а также такие новейшие направления, как позитивная психология (Селигман М., 2006, Ryff С.Д., 2008, др.) и психология возможностей (Леонтьев Д.А., 2009). В них подчеркивается обусловленность личностных особенностей человека ценностями, которые являются «руководящими принципами жизни» (Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С., 2012). В русле этих идей оправдано рассмотрение среды жизни человека, и среды города в частности, как ценностно-смыслового пространства, а также изучение идентификации со средой как соотношения личных значимых ценностей с оценкой возможности реализовать их в этой среде.

Важным тезисом названных современных подходов является также идея о том, что ценности обретают полноту и силу жизнеосуществления только при условии их «поддержки» динамическими характеристиками личности. Наиболее полно эта идея разворачивается в концепции личностного потенциала Д.А. Леонтьева (Леонтьев Д.А., 2009). С точки зрения Д.А. Леонтьева, под личностным потенциалом необходимо понимать системную организацию личностных свойств, образующих «стержень личности» и отражающих уровень личностной зрелости. Заметим, что речь идет не столько о наборе базовых личностных черт или установок, сколько о системной организации этих черт и установок. По мнению Д.А. Леонтьева (Леонтьев Д.А., 2009), личностный потенциал

лежит в основе личностной автономии, самодетерминации и саморегуляции, обеспечивая:

- с одной стороны, устойчивость личности и ее смысловых ориентаций в изменчивом мире, в котором низкая степень прогнозируемости будущих событий и «ситуация неопределенности» приобретают онтологический статус;

- с другой стороны, возможность человеку изменять свою стратегию и тактику поведения при изменении ситуации, проявлять надситуативную активность. Проведенное нами ранее исследование личностно-обусловленного восприятия среды города показало, что особенности личностного потенциала человека могут определять специфическую чувствительность к одним средовым компонентам и малую восприимчивость к другим, рассмотрение средовых условий в качестве ресурса или препятствия для своего профессионально-личностного развития.

В связи с этим, требуется проведение новых эмпирических исследований, касающихся «новых» факторов средовой идентичности.

Оценка современного состояния проблемы указывает на то, что в психологической литературе отсутствуют подобные исследования. Поэтому изучение ценностных оснований личности, параметров личностного потенциала как факторов средовой самоидентичности, а также ее влияния на качество жизни, позитивное функционирование и субъективное благополучие человека и является той самой новой задачей, которая требует своего решения.

Описание выборки. В настоящей статье предлагаются к обсуждению первые результаты эмпирического исследования, проведенного в 2014-2015 годах в трех российских городах: Петропавловске-Камчатском, Томске и Санкт-Петербурге. Выборку исследования составили 271 человек со средним возрастом 22,5 года. Большая часть (62%) участников исследования проживают в названных городах с момента поступления в учебное заведение и не являются их коренными жителями.

Методики исследования. Для изучения идентичности с городом мы использовали методику «Шкала идентификации с городом» Lalli M.(Lalli M, 1992).

Идентичность с городом M. Lalli рассматривается как продукт категоризации и идентификации человека по городскому признаку

Измерения городской идентичности, описанные автором, группируются в 5 семантических блоков – шкал методики: «Внешняя ценность», «Общая привязанность», «Связь с прошлым», «Восприятие близости», «Целеполагание». Один из них, по мысли автора, «Внешняя ценность» включает в себя вопросы, связанные с отраженными аут-групповыми и ин-групповыми стереотипами, остальные четыре отражают

личный опыт бытия в городе, субъективное восприятие человеком среды города, и являются доминирующими в структуре идентичности с городом.

Для изучения особенностей восприятия среды города использовалась методика «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей» (СОРБЦ) (Богомаз С.А., Мацута В.В., 2012), содержание которой опирается на идею о важности интегральной оценки средовых условий через призму того, в какой степени, по субъективному мнению человека, эти условия могут обеспечить реализацию базисных ценностей. Методика построена по типу семантического дифференциала и представляет собой 20 биполярных шкал, отражающих базисные ценности: иметь хорошую работу, быть здоровым, быть материально обеспеченным, иметь благополучную семью, достичь успехов в профессии, быть уважаемым, достичь успехов в карьере, любить и быть любимым, стать свободным, чувствовать себя в безопасности, стать известным и знаменитым, достичь желаемой цели, жить полной жизнью, найти смысл своей жизни, все знать, быть примером для других, самоутвердиться в жизни, стать уникальным и оригинальным, иметь власть, быть справедливым. При разработке данной методики авторами был использован список из 19 ценностей, который уже применялся одним из разработчиков в более раннем исследовании (Богомаз С.А., 2008). Кроме того, учитывая результаты проведенных исследований по проблеме психологической безопасности (Богомаз С.А., Козлова Н.В. 2010), в этот список была добавлена еще одна ценность, которая в силу целого ряда причин приобретает все большую важность в современном сложно функционирующем мире – ценность чувствовать себя в безопасности.

В инструкции респонденту предлагается оценить среду своего города, обозначив степень реализуемости той или иной ценности на семибалльной шкале. Методика дает возможность увидеть не только то, насколько высоко или, наоборот, низко респонденты оценивают потенциал городской среды для возможностей реализации той или иной базисной ценности, но и получить интегральные индексы (индивидуальный и групповой) реализуемости ценностей в исследуемом городе.

Обсуждение результатов. Корреляционный анализ полученных данных позволил выявить взаимосвязи показателей идентичности с городом с оценкой реализуемости ценностей и ответить на вопрос: «Какие ценности должен видеть возможность реализовать в среде города человек, чтобы чувствовать связь с ним, считать город своим?». Как можно увидеть, все показатели шкал идентичности с городом связаны с оценкой реализуемости ценностей «найти смысл своей жизни» и «самоутвердиться в жизни» (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

Корреляционная матрица (r-Spearman's) показателей шкал методик «Шкала идентификации с городом» и «Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей (СОБЦ)» (N=271)

Названия шкал методик «Шкала идентификации с городом» (по горизонтали) и СОБЦ (по вертикали)	Внешняя ценность	Общая привязанность	Связь с прошлым	Восприятие близости	Целеполагание
иметь хорошую работу	,1453 p=,017	,0262 p=,669	,0478 p=,434	,0779 p=,202	,1544* p=,011
быть здоровым	,0225* p=,713	,0714 p=,242	,0896 p=,142	,0617 p=,313	,0992 p=,104
быть материально обеспеченным	,0612 p=,316	,0253 p=,679	,0245 p=,689	,0390 p=,523	,0346 p=,571
иметь благополучную семью	,1480* p=,015	,0605 p=,322	,0199 p=,745	-,0041 p=,946	-,0087 p=,887
достичь успехов в профессии	,1026 p=,093	,0907 p=,137	,0799 p=,191	,0577 p=,345	,1552* p=,011
быть уважаемым	,0777 p=,203	,1123 p=,065	,1094 p=,073	,0807 p=,186	,0824 p=,177
достичь успехов в карьере	,1469* p=,016	,0488 p=,425	,0531 p=,384	,0773 p=,206	,0989 p=,105
любить и быть любимым	,0472 p=,440	,1305* p=,032	,0672 p=,271	,0631 p=,302	,0683 p=,263
стать свободным	,0137 p=,822	,1170 p=,055	,0375 p=,540	,0511 p=,403	,0715 p=,242
чувствовать себя в безопасности	-,0419 p=,493	,0711 p=,245	,1046 p=,086	,0790 p=,196	,0396 p=,517
стать известным и знаменитым	,1291* p=,034	,0788 p=,197	,0849 p=,164	,1398* p=,022	,1571* p=,010
достичь желаемой цели	,1619* p=,008	,1054 p=,084	,0532 p=,384	,1210* p=,047	,1358* p=,026
жить полной жизнью	,1582* p=,009	,0569 p=,352	,0903 p=,139	,0933 p=,126	,1013 p=,097
найти смысл своей жизни	,1672* p=,006	,1249* p=,040	,1409* p=,021	,1525* p=,012	,1857* p=,002
все знать	,0644 p=,292	,0740 p=,226	,0029 p=,962	,0631 p=,302	,1378* p=,024
быть примером для	,0761 p=,213	,1714* p=,005	,0842 p=,168	,0982 p=,108	,0832 p=,173

других					
самоутвердиться в жизни	,1896* p=,002	,1630* p=,007	,1380* p=,023	,1869* p=,002	,1913* p=,002
стать уникальным и оригинальным	,0772 p=,206	,1528* p=,012	,0705 p=,248	,0742 p=,224	,0766 p=,209
иметь власть	,0841 p=,168	,0601 p=,325	,0519 p=,395	,0798 p=,191	,1009 p=,098
быть справедливым	,1466* p=,016	,0650 p=,287	,0723 p=,236	,1498* p=,014	,1788* p=,003
Суммарный индивидуальный индекс	,1583* p=,009	,1411* p=,020	,1236* p=,042	,1396* p=,022	,1681* p=,006
Суммарный групповой индекс	,1440* p=,018	,1224* p=,044	,1307* p=,032	,1260* p=,039	,1472* p=,016

\*– отмечены значимые корреляции

Рассмотрим подробнее представленные данные. Шкала «Общая привязанность», отражающая личный опыт бытия человека в городе, родственные чувства по отношению к своему городу, оказалась связанной с оценкой реализуемости ценности «любить и быть любимым» (0,1305, p=,032), а также возможность «быть примером для других» и «стать уникальным и оригинальным» (0,1714, p=,005 и 0,1528, p=,012 соответственно). То есть наличие личной привязанности, переживание глубоких чувств по отношению к другому человеку, ощущение возможности быть ценным для другого создает и отношение к городу, как части самого себя, месту, где можно чувствовать себя по-настоящему дома.

Для субъективного ощущения эмоциональной близости человека с городом, проявляющейся в чувстве сильной связи со своим городом (шкала «Восприятие близости») дополнительным существенным фактором к ценностям самоутверждения оказалась возможность реализовать ценности «стать известным и знаменитым» (0,1398, p=,022), «достичь желаемой цели» (0,1210, p=,047), «найти смысл своей жизни» (0,1525, p=,012), «быть справедливым» (0,1498, p=,014). На первый взгляд шкала близка по содержанию ко второй – «Общая привязанность», однако ее вопросы актуализируют скорее не эмоции, а осмысленную и осознанную оценку респондентов среды города. Можно предполагать, что город становится по-настоящему близким человеку и важным в его повседневной жизни, когда осознается человеком как пространство

возможности не только достижения ценных результатов, успеха, но и социального признания.

Показатель шкалы «Связь с прошлым» оказался не связан с оценкой реализуемости ценностей, кроме двух, определяющих идентичность с городом в целом, – «найти смысл своей жизни» и «самоутвердиться в жизни». Это объясняют возрастные особенности участников исследования и статус студентов, многие из которых – приезжие и не имеют прошлого, связанного с городом проживания. Анализируя названный факт, можно предположить и то, что отсутствие долгой привязанности, воспоминаний о прошлом в городе, хорошего знания его истории не обязательно воспринимаются как ограничения для реализации важных ценностей.

Шкала «Целеполагание», вопросы которой содержательно связаны с представлениями о возможном будущем, о целях, которые должны реализоваться, коррелирует с оценкой реализуемости ценностей «стать известным и знаменитым» (0,1571,  $p=,010$ ), «достичь желаемой цели» (0,1358,  $p=,026$ ), «быть справедливым» (0,1788,  $p=,003$ ), «иметь хорошую работу» (0,1544,  $p=,011$ ), «достичь успехов в профессии» (0,1552,  $p=,011$ ), «все знать» (0,1378,  $p=,024$ ). То есть, можно говорить о том, что молодые люди высоко оценивают роль города в своих планах на будущее и демонстрируют убежденность в том, что предстоящие изменения в городе окажут положительное влияние на их жизнь, если они видят возможность в городе достичь успехов в выбранном деле, а также найти социальное признание и оценку своих усилий.

Показатель «Внешней ценности» города, характеризующий аут-групповые и ин-групповые стереотипы о преимуществах жизни в конкретном городе, оказался связан с оценкой реализуемости ценностей «иметь хорошую работу», «иметь благополучную семью», «достичь успехов в карьере», «достичь желаемой цели», «жить полной жизнью», «быть справедливым», «найти смысл своей жизни». Перечень выделенных ценностей отчетливо указывает на те характеристики города, которые рассматриваются при сравнении молодыми людьми одного города с другим, оценкой его престижности, привлекательности для туристов и горожан-«соседей».

Итак, когда город становится своим для молодого человека? Первые результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о том, что субъективная оценка респондентами реализуемости ценностей в среде города является существенным фактором становления городской идентичности участников исследования. Сила «связей между человеком и городской средой, благодаря которым город становится обобщенным символом индивидуального опыта» (Lalli M., 1992) определяется в первую очередь оценкой возможности реализовать в нем достижения, успехов, карьеры, самореализации, самоутверждения. Вместе с тем, неожиданным и, на наш взгляд, очень выразительным оказалось то, что связь человека с

городом не определяется оценкой возможности реализовать ценности «быть уважаемым», «быть свободным», чувствовать себя в безопасности, быть здоровым, быть материально обеспеченным». Фактически, можно говорить о том, что фундаментальные основы человеческого существования, образующие его «рамку»: «снизу» - жизни как быта (быть здоровым, чувствовать себя в безопасности, быть материально обеспеченным) и бытийные ценности «сверху» («быть уважаемым», «быть свободным») оказываются несущественными для того, чтобы человек ощущал свою связь с местом, где он живет.

#### **Список литературы.**

1. *Андреева Г.М.* К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций. Психологические исследования, 2011, 6(20), 1. <http://psystudy.ru>
2. *Бауман З.* Индивидуализированное общество. М.: Логос, 2002.
3. *Белинская Е.П.* Динамика представлений человека о себе: история изучения и современное состояние проблемы. Психология и психотехника, 2013, No. 4, 1–51. [http://e-notabene.ru/psp/article\\_767.html](http://e-notabene.ru/psp/article_767.html)
4. *Богомаз С.А.* Различия в структуре ценностей, смыслов и личностных особенностей представителей трех городов Сибири // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В. Знаков, Г.В. Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 262-297.
5. *Богомаз С.А., Козлова Н.В.* Модель личностного развития подростков и юношей с учетом переживаемого ими чувства собственной безопасности в условиях трансформации российского общества // Сибирский психол. журн. – 2010. – №36. – С. 14-19.
6. *Богомаз С.А., Мацута В.В.* Субъективная оценка реализуемости базисных ценностей в городской среде // Сибирский психол. журн. – 2012. – № 46. – С. 67-75.
7. *Братусь Б.С.* Русская, советская, российская психология. М.: Флинта, 2000.
8. *Дорцен Э.* Практическое экзистенциальное консультирование и психотерапия / Эмми ван Дорцен / пер с англ. М. Горовой. М.: Ассоциация экзистенциального консультирования, 2007. – 216 с.
9. *Клочко В.Е.* Закономерности движения психологического познания: проблемы ценностей и смысла в призме транспективного анализа / Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В.В.Знаков. Г.В.Залевский. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2008. – 344 с.
10. *Леонтьев Д.А.* Подход через позитивные черты личности: от психологического благополучия к добродетелям и силам характера // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. – 680 с.
11. *Линч К.* Образ города. М., 1982.– 328 с.
12. *Лэнгле А.* Жизнь, наполненная смыслом. – М.: Генезис, 2011. – 128 с.
13. *Микляева А.В., Румянцева П.В.* Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования. СПб.: изд-во РГПУ, 2008. 118 с.

14. Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен. Автореферат дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 29 с.
15. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни / Пер. с англ. / Мартин Э.П. Селигман – М.: «София», 2006. – 368 с. [Селигман, 2006. С.]
16. Тхостов А.Ш., Рассказова Е.И. Идентичность как психологический конструкт: возможности и ограничения междисциплинарного подхода. Психологические исследования, 2012, 5(26), 2. <http://psystudy.ru>
17. Черноушек М. Психология жизненной среды / Пер. с чеш. И. И. Попа. - М.: Мысль, 1989. 174 с.
18. Шварц Ш., Бутенко Т. П., Седова Д. С., Лунатова А. С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России / Ш. Шварц [и др.] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – № 1. – С. 43 – 70.
19. Breakwell G.M. Integrating Paradigms, Methodological Implications. // Empirical Approaches to Social Representations. Oxford: Claredon Press, 1993. Pp. 180-201.
20. Clayton S., Opatow S. Identity and the natural environment: The psychological significance of nature. MIT Press, Cambridge, MA, 2003. 353 p.
21. Dono J., Webb J., Richardson B. The relationship between environmental activism, pro-environmental behavior and social identity // Journal of Environmental Psychology. 2010. Vol. 30. Pp. 178-186.
22. Hunter A. The Symbolic Ecology of Suburbia, Neighbourhood and Community Environments // Human Behavior and Environment: Advances in Theory and Research / Altman I., Wandersman A. (eds.). New York: Plenum Press, 1987. Pp. 191-219
23. Korpela K.M., Hartig T., Kaiser F.G., Fuhrer U. Restorative experience and self-regulation in favorite places // Environment and behavior. 2001. Vol. 33. Pp. 572-589
24. Lalli M. Urban-related identity: Theory, measurement, and empirical findings // Journal of Environmental Psychology. 1992. Vol. 12(4), Dec. Pp. 285-303.
25. Peterson C. A Primer in Positive Psychology. New York: Oxford University Press, 2006.
26. Pol E., Castrechini A. City-Identity-Sustainability Research Network. Final Words // Environment and behavior. 2002. Vol. 34. Pp. 150-160.
27. Pol E. The Theoretical Background of the City-Identity-Sustainability Network // Environment and Behavior. 2002. Vol. 34. Pp. 8-25.
28. Proshansky H. M., Fabian A. K., Kaminoff R. Place-identity: physical world socialization of the self // Journal of Environmental Psychology. 1983. No 3. Pp. 57-83.
29. Ryff C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. 1989. Vol. 57(6). P. 1069—1081.
30. Schultz P. W. Empathizing with nature: The effects of perspective-taking on concern for environmental issues // Journal of Social Issues. 2000. Vol. 56. Pp. 391-406.
31. Stokols D., Shumaker S. A., People in places: A transactional view of settings // Cognition, Social Behavior, and the Environment / J.H. Harvey (Ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1981. Pp. 441-488.

32. *Tajfel H., Turner J.* The social identity theory of intergroup behavior. In: S.Worchel, W.G.Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations*. Chicago: Nelson Hall, 1986. pp. 7–24.

33. *Twigger-Ross C. L., Uzzell D.* Place and identity processes // *Journal of Environmental Psychology*. 1996. Vol. 16. Pp. 205–220.

34. *Uzzell D., Pol E., Badenas D.* Place Identification, Social Cohesion, and Environmental Sustainability // *Environment and Behavior*. Vol. 34. No. 1, January. 2002. Pp.26-53.

35. *Valera S., Guardia J.* Urban Social Identity and Sustainability. Barcelona's Olympic Village // *Environment and Behavior*. 2002. Vol. 34. Pp. 81-96.

36. *Van der Werff E., Sneg L. Keizer K.* The value of environmental self-identity The relationship between biospheric values, environmental self-identity and environmental preferences, intentions and behavior // *Journal of Environmental Psychology*. 2013. Vol. 34. Pp.55 – 63.

### VALUABLE BASES THE CITY IDENTITY

Bogomaz S.A., Litvina S.A., Muraveva O.I.

*The article discusses the value bases of city identity as a component of environmental identity. An empirical study was carried out in 2014-2015 years, on young people (22.5 years avg) from Tomsk, St. Petersburg and Kamchatka, 271 people total.*

*The article presents the results of correlation analysis of indicators of "Scales of identification with the city" by M. Lalli (1992) and methods of "Subjective assessment of the feasibility of basic values" (S. A. Bogomaz, V. V. Matsuta, 2012). It is shown that the relationship between human and the city for young people is determined primarily by assessing the opportunity of achieving self-fulfillment and self-affirmation.*

**Keywords:** values, city identity, environmental self-identity, self-fulfillment, self-affirmation.

### ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАНИЯ СУБЪЕКТИВНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПОЛОВОЙ ИДЕНТИФИКАЦИИ

Капиренкова О.Н.

Смоленский государственный университет

Новикова С.П.

СОГБУ «Центр психолого – медико - социального сопровождения»  
для детей, нуждающихся в психолого - педагогической  
и медико - социальной помощи»

*В статье раскрыты основные аспекты формирования субъективного психологического пространства личности в подростковом возрасте. Рассмотрено содержание субъективного психологического пространства с позиции индивидуально - психологических особенностей личности. Описаны психологические портреты личности в зависимости от половой принадлежности.*

**Ключевые слова:** Субъективное психологическое пространство, индивидуально - психологические особенности подросткового возраста, «Суверенная

*девочка», «Депривированная девочка», «Суверенный мальчик», «Депривированный мальчик».*

Современные практические психологические исследования все чаще сводятся к четкой дифференциации психических явлений, выделение в них более детализированных характеристик, тем самым наполняя уже существующие понятия фундаментальной психологии новым содержанием. Актуальность формирования новой проблематики психологии как науки, на данный момент, весьма сильно стремится исследовать человека, личность в его субъектных качествах и, прежде всего, как субъекта собственных представлений, как субъекта собственной среды - пространства, что предполагает необходимость выявления новых параметров и характеристик индивидуального мира личности. Анализ проблемы взаимоотношений личности и среды (пространства) с позиций субъектного и деятельностного подходов, онтологии жизненного мира, показал целесообразность введения понятия «жизненное пространство личности (суверенного пространства личности)», представляющего собой научно-психологическую конкретизацию идеи индивидуального мира человека. Вслед за многими исследователями субъективного психологического пространства личности, структурной модели жизненного пространства личности (понятие «жизненное пространство» К. Левина; понимание психологического пространства в подходе С.К. Нартовой — Бочавер), мы предприняли попытку расширить представления об организации образа мира человека, об основных факторах и характеристиках определяющих содержание психологического жизненного пространства с позиции половой идентификации. Наиболее актуальна постановка данной проблемы в практических исследованиях психологического пространства в рамках конкретного периода развития и становления личности в онтогенезе. По нашему мнению именно подростковый возраст является тем периодом активного формирования субъективного психологического пространства в онтогенезе. Именно подростковый возраст является по своей сущности сензитивным периодом формирования субъективного пространства личности. Современные тенденции развития общества настолько не однородны по своему содержанию, что требуют конкретизации критериев оценки нормы развития с дифференциацией на реально существующие характеристики жизненного (субъективного) пространства современного подростка. Рассматривая понятие жизненного пространства личности, в теоретическом плане, мы опирались на следующие категории «жизненный мир», «жизненное пространство» (К. Левина), «образ мира», «семиосфера», а также на понятия, разработанные в психологии среды, наибольший интерес для нашего исследования представляло понимание психологического пространства в подходе С.К. Нартовой — Бочавер

(Нартова-Бочавер С.К., 2005,12 с.). Таким образом, психологическое пространство личности - это целостное структурное образование, особенности которого связаны с уровнем (депривированный, средний, гипертрофированный) его суверенности, и в большей степени зависит от определенных индивидуально - психологических характеристик, определяющих его суверенность (Нартова-Бочавер С.К., 2005,28 с.). Мы предположили, что в старшем подростковом возрасте значимыми индивидуально - психологическими характеристиками, определяющими суверенность психологического пространства личности являются: переживание осмысленности собственной жизни личностью, стремление к доминированию, дружелюбие по отношению к другим людям, так же на содержание психологического пространства будут оказывать влияние акцентуации характера, при этом, различия проявляется и по половой идентификации. Что позволило нам наполнить содержанием субъективное психологическое пространство личности в подростковом возрасте в зависимости от половой идентификации. Психологическая суверенность развивается в онтогенезе с изменением содержания психологического пространства личности, проходя через сензитивные к его измерениям периоды и отвечая задачам взросления человека, что проявляется в формах психической активности, соответствующей всем уровням индивидуальности: индивидуальному, предметно-содержательному, духовно-мировоззренческому. Благополучие и продуктивность личности в различных сферах жизнедеятельности во многом зависит от субъективного психологического пространства, что в первую очередь ставит вопрос не только о формировании его, но и о ключевых доминирующих характеристиках данного пространства.

При самостоятельном исследовании, мы исходили из основных характеристик подросткового возраста, как одного из ключевых этапов онтогенеза, а именно, основывались на зонах развития и основных задачах развития в подростковом возрасте. Многие выдающиеся психологи выделяют основные задачи данного возраста (Л. С. Выготский, И. С. Кон, А. А. Реан, Д. И. Фельдштейн, А. Е. Личко и др.): необходимость реконструкции телесного образа «Я» и построение мужской или женской «родовой» идентичности; постепенный переход к взрослой генитальной сексуальности, характеризующейся совместным с партнером эротизмом и соединением двух взаимодополняющих влечений. Отрочество также характеризуется важными изменениями в социальных связях и социализации, так как преобладающее влияние семьи постепенно заменяется влиянием группы сверстников, выступающей источником референтных норм поведения и получения определенного статуса. В течение всего подросткового возраста постепенно формируется новая субъективная реальность, преобразующая представления индивида о себе и другом, что является показателем формирования структурных элементов

субъективного психологического пространства. Выделим следующие элементы: половая идентификация, не только со своим полом, но и принятие гендерной роли, психосоциальной идентичности, лежащее в основе феномена подросткового самосознания. Отсюда основные задачи формирования субъективного психологического пространства: осознание временной протяженности собственного «Я», включающей детское прошлое и определяющей проекцию себя в будущее; осознание себя как отличного от интериоризированных родительских образов; осуществление системы выборов, которые обеспечивают цельность личности (в основном речь идет о выборе профессии, половой поляризации и идеологических установках). Так же нужно помнить, что первая функция, которую выполняет у подростка самосознание – социально-регуляторная. В размышлениях о себе подросток, прежде всего, обращен к своим недостаткам и испытывает потребность в их устранении, а позже – к особенностям личности в целом, к своей индивидуальности, своим достоинствам и возможностям. Рефлексия носит преднамеренный характер, становится самостоятельным внутренним процессом. Предметом размышлений становятся также отношения подростка со сверстниками, поиск близкого друга. Достоинства и недостатки других сопоставляются со своими собственными. Формируя себя как личность, подросток не редко обращается к определенному образцу, среди желаемых качеств доминирующее положение занимают две группы: нравственные (в первую очередь товарищеские) и мужественные (волевые). Часто носителями желаемых качеств являются сверстники, кажущиеся подростку старше. Такой образец-сверстник является как бы промежуточной ступенькой между подростком и взрослым на пути приобретения подростком качеств взрослого. Подростку легче бывает сравнивать себя со сверстниками, чем с взрослым: в таком сравнении ему виднее собственные недостатки и продвижения, успехи. Взрослый – это образец, трудно достигаемый практически, а сверстник – это мерка, позволяющая подростку оценить себя на уровне реальных возможностей, увидеть их воплощенными в другом, на которого можно прямо, непосредственно равняться. В подростковом возрасте «Я» - идентичность обеспечивает целостность поведения, поддерживает внутреннее единство личности, обеспечивает связь внешних и внутренних событий и позволяет солидаризироваться с социальными идеалами и групповыми стремлениями. Дж. Марсиа определяет подростковую идентичность как внутреннюю структуру влечений, привычек, верований и предыдущих идентификаций. В подростковом возрасте увеличивается дифференциация между «собственным образом» и «социальными образами»: подросток все больше обособляет представление о себе от того впечатления, которое, как он считает, имеют о нем другие.

Самостоятельное исследование проводилось на базе общеобразовательных школ, общая численность выборки – 237 человек, школьники старшего подросткового возраста социально благополучных групп; границы возраста, нижний порог 14 лет, верхний 16 лет, средний возраст 15,5 лет; в процентном отношении юношей 46%, девушек 54%. В качестве методов самостоятельного исследования использовались: опросник ценностей и профиля личности (Ш.Шварц), опросник суверенности психологического пространства (С.К. Нартова - Бочавер), методика Шмишека- Леонгарда на определение акцентуаций характера; математическая обработка полученных данных осуществлялась с помощью программного пакета Statistica 6.0. После проведенного самостоятельного эмпирического исследования нами структурировано основное содержание субъективного пространства современного подростка через ключевые характеристики личности, что позволило описать психологические портреты с позиции половой идентификации, таким образом наполняли содержанием субъективное психологическое пространство «Суверенной девочки», «Депривированной девочки», «Суверенного мальчика», «Депривированного мальчика».

Обобщая психологический портрет «Суверенной девочки» мы получили такие черты как эмотивность (с доминированием чувств) и экзальтированность (способной сопереживать нереальным событиям, эмоциональной децентрацией, высокой эмпатией). Девочка данной категории обладает традиционно женскими чертами характера. Доминирующая акцентуация - циклотимность как присутствие фазности в эмоциональном состоянии — это также женственная акцентуация, выражающаяся в неожиданности, непредсказуемости и капризности. Можно констатировать, что характерологические особенности суверенных девочек отвечают эволюционной и культурной логике развития фемининности.

Обобщая профиль «Депривированной девочки» можно сказать, что фактор депривированности сильнее сказывается на мальчиках, чем на девочках. У девочек конфигурация профиля изменялась незначительно, лишь слегка переставлялись акценты. Доминирования показали следующие характеристики: педантичность, тревожность, эмотивность и дистимность.

Обобщенный профиль «Суверенного мальчика» отличается своей целостностью, доминирование гипертимной акцентуации, низкий показатель по акцентуации тревожности. Гипертимность влечет проявления маскулинного характера: бесстрашие, высокий жизненный тонусом и стремлением к исследовательской деятельности, оптимизмом. Они способны охранять свои границы, которые с самого начала представляют для них большую ценность, и в то же время могут внедряться в пространство других людей. Сильное давление извне

приводит в стремлению эмансипироваться, в некоторых неблагоприятных случаях у гипертимов начинает проявляться тенденция к алкоголизации, то есть так или иначе они активно используют стратегию ухода, физического или психологического.

Обобщая профиль «депривированного мальчика» можно сказать, что это циклотим, с присутствием акцентуации гипертимности и возбудимости. По многим параметрам его профиль приближается к женскому: подобное сочетание характерологических особенностей нередко встречается у подростков-правонарушителей. «Суверенные» поддерживают свою автономию, у «депривированных» способность быть самостоятельным и независимым блокирована, а стремление к автономии прорывается в неожиданных, непредсказуемых действиях, нередко асоциального содержания.

Таким образом, можно констатировать, что: суверенные и депривированные подростки отличаются по присутствию у них ведущих акцентуаций, это различие проявляется в гендерном аспекте. Суверенные мальчики и девочки по психологическому портрету ближе к нормативной модели гендерного поведения. Депривированный подросток сочетается с искажением поведения с доминирующими ценностями при формировании психологического пространства, а именно те ценности, которые могут играть важную роль как в индивидуальном пространстве личности, так и в социальном плане. Такие ценности как личностная зрелость, осознанность себя, внутренняя гармония не достаточно сформированы в смысловом пространстве подростков и имеют низкие показатели значимости этих ценностей.

Современные девочки - подростки показали высокие результаты по индивидуальным ценностям «наслаждение» и одновременно высокий результат по шкале социальной направленности «конформность», «самодисциплина». Современные мальчики - подростки показали высокие результаты по ценностям социальной направленности. В обеих группах наблюдаются высокие показатели по «индивидуальным» жизненным ценностям: достижения, наслаждения, творчество, способности и т.д. и сниженные результаты по шкалам «коллективных» ценностей. Причем, здесь оценка значимости шкал в мужской и женской выборке расходятся. У девушек важными в оценке ценности «вежливость», «самодисциплина», «аккуратность», «уважение традиций», для юношей эти ценности представляются менее значимыми в сравнении. Двойные шкалы (включающие в себя как индивидуальные так и коллективные ценности: национальная безопасность, единение с природой, смиренность, равнодушие к мирским заботам оказались наименее важными ценностями в сравнении с индивидуальными. Результаты математического анализа характеристик суверенности психологического пространства и их взаимосвязи с типами акцентуаций показали, что в целом, по группе

обследованных респондентов связи были получены с гипертимным типом и социальностью, что подтверждает взаимосвязь характерологических особенностей и переживание суверенности психологического пространства. Были получены отрицательные корреляции между тревожным типом и суверенностью социальных связей.

В завершение отметим, что понятие «жизненное пространство личности», «психологическое пространство личности» представляя собой одну из возможных научно-психологических конкретизаций философской проблемы «человек и мир», требует для своей разработки многостороннего, комплексного подхода, включающего как рассмотрение под соответствующим углом уже имеющихся психологических фактов и теоретических конструкций, так и осуществления специальных, нацеленных на данный предмет исследований. Психологическое пространство личности рассматривается психологами как сложная, комплексная, динамичная категория. Суверенность психологического пространства определяется как системное качество личности, позволяющее контролировать психологическое пространство, обеспечивающее успешность разрешения жизненных задач и, в конечном счете, устанавливающее чувство авторства по отношению к жизненному пути в целом. Нам представляется логичным и весьма актуальным связать психологическое пространство подростков с другими социально - психологическими факторами, не рассмотренными в данной работе, что позволит расширить само понимания «психологического пространства современного подростка». Необходима, так же дальнейшая разработка методов исследования психологического пространства личности. Характер взаимосвязи определенных факторов и конструктов психологического пространства подростков, могут быть востребованы у практических психологов для более полного понимания мира ребенка, диагностики причин отклоняющегося поведения подростков, в практике психологического консультирования. Полученные практические результаты конкретизирует само понимание личности в подростковом возрасте, нацелить практических психологов на более дифференцированные подходы при рассмотрении проблем личности в данном возрасте, при решении которых появляется возможность использовать полученные характеристики типов личности в зависимости от субъективного пространства личности.

#### **Список литературы.**

1. *Абульханова-Славская К.А.* Деятельность и психология личности -М.: Наука, 1980. 335 с.
2. *Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни - М.: Мысль, 1991. - 299 с.
3. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания - Л.: ЛГУ, 1968.-339 с.
4. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой

реальности - М.: Смысл, 1999. - 487 с.

5. *Нартова-Бочавер С.К.* Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. 2003. - Т. 24, № 6. - С. 27-36.
6. *Нартова-Бочавер С.К.* Психологическая суверенность личности: генезис и проявления: Автореф. дис. д-ра психол. наук: 19.00.13. -М., 2005. -39 с.
7. *Петровский, В.А.* Личность в психологии: парадигма субъектности: учеб.пособие для студентов вузов / В.А. Петровский. Ростов н/Д, 1996. - 512 с.
8. *Рябикина З.И.* Субъектно-бытийный подход к изучению развивающихся личность противоречий //Психол. журн. 2008. Т. 29. № 2. С. 78—87.

#### SPECIAL FEATURES OF THE CONTENT OF THE SUBJECTIVE PSYCHOLOGICAL SPACE OF PERSONALITY IN THE DEPENDENCE ON THE SEXUAL IDENTIFICATION

Капирenkova O.N., Novikova S.P.

*In the article the basic aspects of molding of the subjective psychological space of personality at the teenage period are opened. Is examined the content of subjective psychological space from the position individually - the psychological special features of personality. Are described the psychological portraits of personality in the dependence on the sexual belonging.*

**Keywords:** *Subjective psychological space, the individual psychological characteristics of the teenage period, “sovereign devotchka”, “deprived girl”, “sovereign boy”, “deprivirovannyu boy”.*

#### ИЗМЕНЕНИЕ РЕФЛЕКСИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК РЕЗУЛЬТАТ ПРИМЕНЕНИЯ ВИРТУАЛЬНЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ

Побокин П.А.

Смоленский государственный университет

*Применение виртуальных обучающих программ по математике оказывает позитивное воздействие на субъектный план мыслительного поиска школьников (увеличивается их рефлексивность). Виртуальные программы представляют собой класс высокотехнологичных инструментов, которые содержат дидактико-методологические требования по обучению учеников математики.*

**Ключевые слова:** *рефлексивность школьников, виртуальные обучающие программы.*

Главным направлением развития образования является ориентация на психическое развитие учеников. Для этого в практику школ нужно внедрять педагогические технологии, реализующие идеи личностно-ориентированного обучения. Кроме того, овладение школьниками

математических знаний и умений осуществляется, когда они являются субъектами учебной деятельности. Предполагается, что при данном обучении развитие школьников характеризуется появлением у них психической рефлексивности.

Под рефлексивностью понимается осознание себя субъектом учебной деятельности (Возрастная и педагогическая психология, 1984). Под этим подразумевается направленность школьников на собственную учебную деятельность. Ученики понимают потребность в этой деятельности, а также осознают задачу в рамках изучения математики, способ деятельности, необходимый для решения. Учащиеся соотносят полученные результаты с целью учебной деятельности, осмысливают, достигли ли они её или почему не смогли этого сделать. Следовательно, перед учителями математики приоритетной является задача по стимулированию рефлексивности учащихся. Важно, чтобы педагог осознавал роль рефлексивности в развитии школьников, значимость ее формирования в ходе обучения.

Необходимо отметить, что понятия «рефлексивность» и «рефлексия» являются синонимичными. В психологических исследованиях под рефлексией понимается осмысление человеком своих отношений с окружающим миром, проявляющихся во время общения с другими людьми (Зак, 1978). В психологическом мире существуют различные трактовки понятия «рефлексия». Рефлексия рассматривается как особое познавательное действие, заключающееся в уточнении своих знаний (Давыдов, 1996, с. 325); как важнейший и необходимый компонент в структуре инновационной деятельности (Сластёнин, 1995, с.52-59). В педагогической психологии важную роль уделяют новым типам обучения, с помощью которых ученики изучают новые научные понятия, причем учебная деятельность стимулирует развитие рефлексивных навыков школьников. Мы в своей работе под рефлексией понимаем мыслительную деятельность школьников, направленную на анализ, осмысление, результатов собственной учебной деятельности. В этой связи рефлексивная деятельность подразумевает, во-первых, осознанный подход учеников к обучению, подразумевающий самостоятельное оценивание своей работы. Во-вторых, под рефлексией понимается активная жизненная позиция школьников.

Важным условием развития рефлексивности на уроках математики является организация обучения, при котором школьники являются его субъектом. Для этого необходимо чтобы ученики осознали цель обучения. Для осознания цели обучения школьникам нужно ощутить потребность в учебной деятельности. Это происходит благодаря противоречию между присутствующими у них знаниями и условиями математической задачи; ученики осознают границу между тем, что они знают, и тем, что ещё нужно узнать. После этого они пытаются словесно сформулировать

незнание в виде учебной задачи. Следовательно, на данном этапе происходит формирование внутреннего мотива для осуществления учебной деятельности. Для формирования рефлексивности ученикам важно осознать способ действия во время решения учебной задачи. Реализация способа действия происходит в процессе преобразования конкретных ситуаций с целью открытия закономерностей, которые характерны для класса математических задач. Осуществление учениками способа действия в качестве алгоритма приводит к последовательности выполнения действий. Реализация способа действия приводит к обоснованию учениками решения математических задач, сознательному осуществлению контроля и оценки учебной деятельности. При составлении методических рекомендаций необходимо учесть тот факт, что после выполнения определенных типов упражнений нужно стимулировать самоконтроль школьников и выявлять причины допущенных ошибок. На конечном этапе занятия необходимо актуализировать важность полученных математических знаний, соотнести учебную задачу и результаты урока. Это также приводит к стимулированию рефлексивности. Рефлексивность не является спонтанным психическим действием, а развивается сначала в совместной деятельности учителя и учеников. Школьники под руководством учителя проходят все структурные этапы учебной деятельности. Поэтому совместная деятельность учителя и учеников в ходе изучения математических тем имеет особое значение при развитии рефлексивности. Совместная деятельность на занятии возникает, если ученики не могут решить математическую задачу, а педагоги готовы им помочь, в случае, если школьники запросят необходимую информацию. Это приведет к осознанию учениками того, почему они не могут решить задачу, а в дальнейшем, к выполнению ими следующих действий: 1) выделению в математической задаче необходимых условий; 2) анализу способов действия при решении задачи; 3) фиксации несоответствия условий математической задачи и способов действий; 4) определению нужных средств для правильного решения задачи. Перечисленные действия требуют развития рефлексивности.

Часто учителя попросту не осознают целесообразность развития рефлексивности для достижения целей обучения математике. Приоритетной задачей для них является получение учениками знаний и умений, а не развитие психической рефлексивности, необходимой для протекания полноценной учебной деятельности у школьников. Таким образом, в сложившейся образовательной ситуации явно прослеживается неподготовленность педагогов к обучению математике с одновременным развитием у учеников рефлексивности. Поэтому всё больше необходимы научный анализ и экспериментальная проверка изучаемой проблемы, а также внедрение специальных методов по развитию рефлексивности у школьников в процессе обучения математике. На наш взгляд, такими

методами выступают обучающие виртуальные программы (ВР). Виртуальную среду в своих научных работах изучают многие психологи (А.Е. Войскунский, 2005; А.М. Демильханова, 2009; В.В. Селиванов, 2009). Стоит отметить, что виртуальную реальность мы рассматриваем как технологию человеко-машинного взаимодействия, обеспечивающую погружение пользователя в трёхмерную интерактивную среду. Поэтому нами (совместно с профессором В.В. Селивановым) были разработаны виртуальные программы по сложным математическим темам в мультиплатформенном инструменте «Unity». ВР-программа «Теорема о 3-х перпендикулярах» содержит математические трёхмерные объекты (наклонная, две плоскости, перпендикуляр), текстовые комментарии, поддерживает интерактивность во время всего обучения учеников (рис.1). Данный факт позволил поэтапно изучить сложную тему. Обеспечивалась широкая анимация в данной геометрической среде (школьники могли приближать - удалять любые фигуры, смотреть на них с разных сторон, вращать геометрическое пространство в любых отношениях и т.д.).

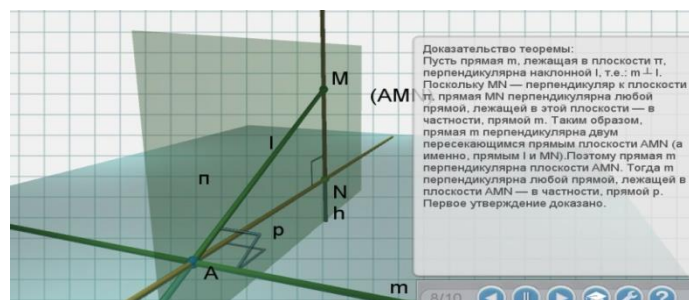
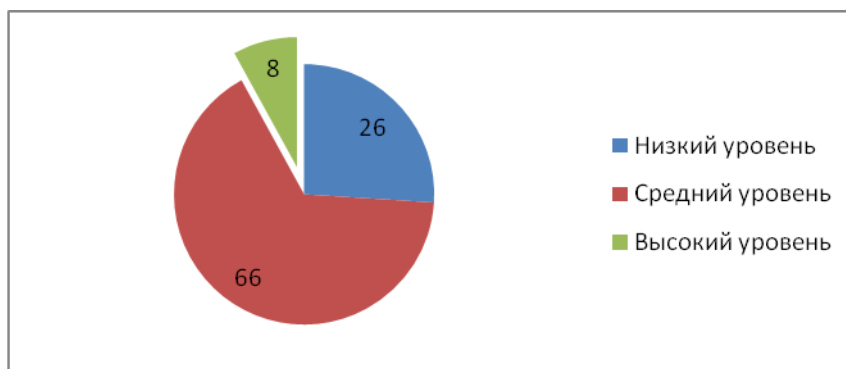


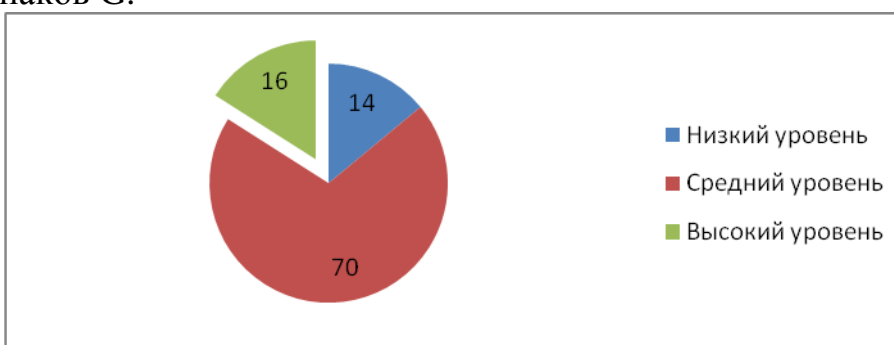
Рис. 1. Теорема о трёх перпендикулярах (кадр из виртуальной обучающей программы)

В исследовании принимали участие школьники смоленской школы в количестве 50 человек. Сам эксперимент заключался в решении задач по теме: «Теорема о 3-х перпендикулярах» из учебника Атанасяна. Перед решением математической задачи у учеников была диагностирована рефлексивность. Для измерения текущего уровня рефлексивности использовалась методика А.В. Карпова. До использования обучающей программы нами были выявлены следующие результаты (гистограмма 1). Все испытуемые имели необходимые знания для решения данной задачи. Всем школьникам, в случае каких-то затруднений в ходе решения задачи, рекомендовались легкие вспомогательные подсказки. Например: «Какой отрезок будет наклонной?». Все мысли учеников, полученные в ходе решения задачи, были записаны на диктофон. Следующим шагом нашего эксперимента был перевод в протоколы диктофонных записей. Полученные протоколы были проанализированы нами при помощи метода А.В. Брушлинского (микросемантического анализа).



Гистограмма 1. Рефлексивность учеников (%) до использования VR-программы «Теорема о 3-х перпендикулярах»

Микросемантический анализ показал, что до программы процесс анализа через синтез у большинства учеников школы носил ненаправленный характер (54%) и приводил зачастую к неверным результатам. Смешанный и направленный анализ через синтез составляли соответственно 26% и 20%. Затем школьникам было предложено поработать с виртуальной обучающей программой по теореме о 3-х перпендикулярах и решить математическую задачу, аналогичную первой. После работы с программой у школьников были выявлены направленный анализ через синтез (44%), смешанный анализ через синтез (22%), приводящий к правильным результатам с малым количеством подсказок и существенно снизился ненаправленный анализ через синтез (34%). Для повторной диагностики рефлексивности применялся опросник А.В. Карпова. Достоверность полученных результатов по изменению рефлексивности школьников (гистограмма 2) проверялась при помощи критерия знаков  $G$ .



Гистограмма 2. Рефлексивность учеников (%) после использования VR-программы «Теорема о 3-х перпендикулярах»

$H_0$  - сдвиг в сторону изменения рефлексивности после применения виртуальной программы является случайным.  $H_1$  – сдвиг в сторону изменения рефлексивности после применения виртуальной программы является неслучайным. Типичный сдвиг – положительный (13), нетипичный – 3,  $G_{эмп} = 3$ ,  $G_{крит} = 4$  (находилось при помощи таблицы критических значений критерия знаков),  $G_{эмп} < G_{крит}$ , значит принимаем

альтернативную гипотезу  $H_1$ ,  $p \leq 0,05$ . Таким образом, изменение рефлексивности после применения ВР-программы является достоверным с вероятностью 95%.

Разработанные для изучения сложных математических тем, виртуальные обучающие программы, созданные в настоящей виртуальной среде, оказывают позитивное влияние на развитие рефлексии школьников (субъектного плана мыслительной деятельности).

#### Список литературы.

1. Возрастная и педагогическая психология: Уч. пос. для пед. ин-тов / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчик и др. М.: Просвещение, 1984.
2. Войскунский А.Е. Психологические исследования деятельности человека в Интернете // Информационное общество, 2005. № 1. С. 36-41.
3. Демильханова А.М. «Стадия зеркала» и виртуальная реальность // Вестник Кыргызско - Российского Славянского Университета. 2009. Т. 9. № 2. С. 87-89.
4. Зак А.З. Экспериментальное изучение рефлексии у младших школьников // Вопросы психологии. М., 1978. №2.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: "Интор", 1996.
6. Селиванов В.В. Использование методов виртуальной реальности в развитии интеллекта и обучении / Ред. А.С. Коповский, Г.Н. Малюченко // Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. С.135 - 139.
7. Слостёнин В.А. Профессиональное самосознание учителя // Магистр. 1995. №3. С. 52- 59.

#### THE CHANGE OF STUDENTS' REFLECTIVITY AT MATHEMATICS LESSONS AS A RESULT OF APPLYING VIRTUAL EDUCATIONAL PROGRAMS

Pobokin P.A.

*Applying virtual educational programs in Mathematics lessons has a positive impact on the subjective layer of student's mental activity (increases their reflectivity). Virtual programs present a class of highly-technological instruments which fulfill didactic and methodological requirements for educating students of Mathematics.*

**Key words:** *students' reflectivity, virtual educational programs.*

# ВЛИЯНИЕ ОБРАТНОЙ СВЯЗИ НА МЕТАКОГНИТИВНЫЙ МОНИТОРИНГ РЕШЕНИЯ ТЕСТОВ ЗНАНИЙ СТУДЕНТАМИ ВУЗОВ

Разумовская Н.Н.  
СЭ5-КФ КФ МГТУ им. Н.Э. Баумана

*В статье представлены результаты эмпирического исследования, в котором проверялась гипотеза о влиянии развернутой обратной связи и фактора профессионально-образовательной группы на метакогнитивный мониторинг решения тестов на процедурное знание учащимися вузов. Показано, что характеристики метакогнитивного мониторинга различаются в зависимости от способа предоставления обратной связи, а также от фактора «профессионально-образовательная группа».*

**Ключевые слова:** метапознание, метакогнитивный мониторинг, обратная связь, тесты знания.

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ и ПКО №12-16-40004 а(р)

## Введение

Одним из ключевых условий успешности решения учебных задач выступает высокий уровень метакогнитивной зрелости субъекта учения. Среди метакогнитивных навыков, понимаемых как способы оценки и контроля учащимся процесса и результата собственного познания в учении, ключевую роль играет метакогнитивный мониторинг - процесс отслеживания учащимся собственной познавательной активности в решении учебных задач.

Среди способов измерения метакогнитивного мониторинга используют предсказывающие суждения (predictions), которые студент делает перед началом выполнения задания, прогнозируя свою успешность; а также оценочные суждения (postdictions), которые следуют за выполнением задания, оценка уверенности в решении заданий непосредственно в процессе его выполнения обеспечивающие человека четкой обратной связью относительно умения контролировать себя (Hacker, Boll, Keener, 2008).

Многочисленные исследования указывают на существование проблемы точности суждений уверенности и адекватности оценки учащимся собственных знаний, умений, навыков, возможностей памяти, среди которых выделяют *сверхуверенность* — переоценка своих возможностей, *заниженная уверенность* — недооценка своих возможностей. Оба эти феномена, мешают адекватной оценке проблемы, ситуации, знаний и возможностей.

Одним из изучаемых психолого-педагогических приемов, имеющих цель сделать оценку учащимися собственных знаний более объективной, является систематическое предоставление им возможности сравнивать уверенность в знании по сделанным тестам с реальными результатами этих

тестов. Например, ученики делают тест знаний по какому-либо предмету и попутно оценивают собственную уверенность в правильности ответов. После проверки теста экспериментатор знакомит учебную группу с его результатами так, чтобы учащиеся могли сопоставить показатель уверенности по каждому пункту теста с объективной оценкой. Предполагается, что такая *обратная связь поможет учащемуся более адекватно оценивать собственные знания.*

#### Методика

В нашем исследовании предполагается оценить влияние развернутой обратной связи на повышение точности мониторинга собственных знаний студентов и, в дальнейшем, на последующий результат академической успеваемости студентов и влияние фактора профессионально-образовательной группы на чувствительность к развернутой обратной связи (Разумовская, 2015). Под развернутой обратной связью понимается психолого-педагогическое воздействие, при котором преподаватель контролирует процедуру получения студентами обратной связи посредством специальных инструкций, при этом студенту самому предлагается сравнить разницу между оценками учащимися своих знаний, выраженных в суждениях уверенности и внешней оценкой преподавателя.

Исследование проводилось на материале дисциплины «иностраный язык» в вузах г. Калуги, испытуемыми являлись: студенты первого курса КФ СПбГУСЭ специальностей «менеджмент» и «сервис» (средний возраст 18,5 лет, N=33), а также студенты КФ МГТУ, получающие второе высшее образование по специальности «Переводчик в профессиональной среде» (средний возраст 24 года, N=14). Студенты СПбГУСЭ проходили обучение иностранному языку в двух учебных группах. Одной из них был присвоен статус экспериментальной группы, другой – контрольной. Кроме того, была еще одна экспериментальная группа, состоящая из студентов КФ МГТУ им. Баумана.

Экспериментальная группа, получает подробную развернутую обратную связь с возможностью проанализировать свои ошибки и сравнить полученные результаты с собственными суждениями уверенности об успешности выполнения задания, посчитав самостоятельно эту разность.

Контрольная группа, получающая обратную связь только в виде оглашения оценок результатов написанных тестов, другими словами, обратная связь предоставлялась в неявном виде, и задачи специального ее анализа перед студентами поставлено не было.

Испытуемым после каждой из трех пройденных тем предлагается выполнить контрольную работу на перевод фраз с русского на английский язык знание лексики, умение ее употреблять в нужном контексте, в правильной форме, строить фразу, используя специфический строй английского предложения, что, в свою очередь, требует знания и умения

использовать на практике пройденный грамматический материал, что, в свою очередь предполагает актуализацию процедурного знания.

Пример предложения задания на перевод:

*- Одно из главных преимуществ электричества в том, что оно не производит побочных продуктов и не загрязняет окружающую среду.*

Задание предлагает проверку следующих аспектов: порядок слов в предложении, грамотное общее построение фразы; выбор правильной временной формы и, как следствие, окончания глагола-сказуемого; грамотное использование падежных предлогов (здесь: родительного падежа «of»); свободное оперирование грамматическими конструкциями (здесь: «цепочка существительных»); использование отрицательных и иных префиксов; владение лексическим материалом изученной темы.

По мере выполнения контрольной работы после перевода каждого предложения студенты оценивали по пятибалльной шкале свою уверенность в правильности выполненного задания. После проверки контрольной работы преподаватель-экспериментатор на следующем занятии предлагает студентам экспериментальной группы по получении проверенных преподавателем контрольных заданий, сопоставить свои оценки правильности выполнения заданий с полученными по тесту оценками преподавателя. Преподаватель объяснял студентам важность точности оценки своих знаний и просил проанализировать причины расхождения предполагаемого и полученного результата. Кроме того, преподаватель просил студентов самих посчитать разницу между собственной оценкой и оценкой преподавателя. В контрольной группе обратная связь студентам была представлена только в виде оглашения оценок за контрольную работу.

В дальнейшем, после прохождения очередных тем, студентам было предложено пройти аналогичную процедуру еще дважды для выявления динамики точности оценивания освоения материала и возможного повышения успеваемости по предмету.

Студентов СПбГУСЭ экспериментальной и контрольной групп объединяет: иностранный язык не является профильной специальностью, общее количество часов изучаемой дисциплины, интенсивность занятий — количество часов занятий в неделю — 2 часа, сходная учебная программа, один преподаватель, средний общий изначальный уровень подготовки студентов — Elementary/Pre-Intermediate. Таким образом обе эти учебные группы можно считать эквивалентными. Вторая группа студентов КФ МГТУ им. Баумана отличается от первой по возрасту (23-25 лет), опыту обучения в высшем учебном заведении — студенты получают второе высшее образование в дополнение к первому, техническому или экономическому, следовательно, имеют за плечами опыт нескольких лет обучения в высшем учебном заведении и знакомы с общими требованиями, предъявляемыми студенту в вузе, профильной

направленностью обучения — дисциплина «иностраный язык» является основной для овладения будущей профессией. Кроме того, средний общий изначальный уровень подготовки второй группы студентов выше, чем первой — Intermediate.

Таким образом, предполагалось оценить:

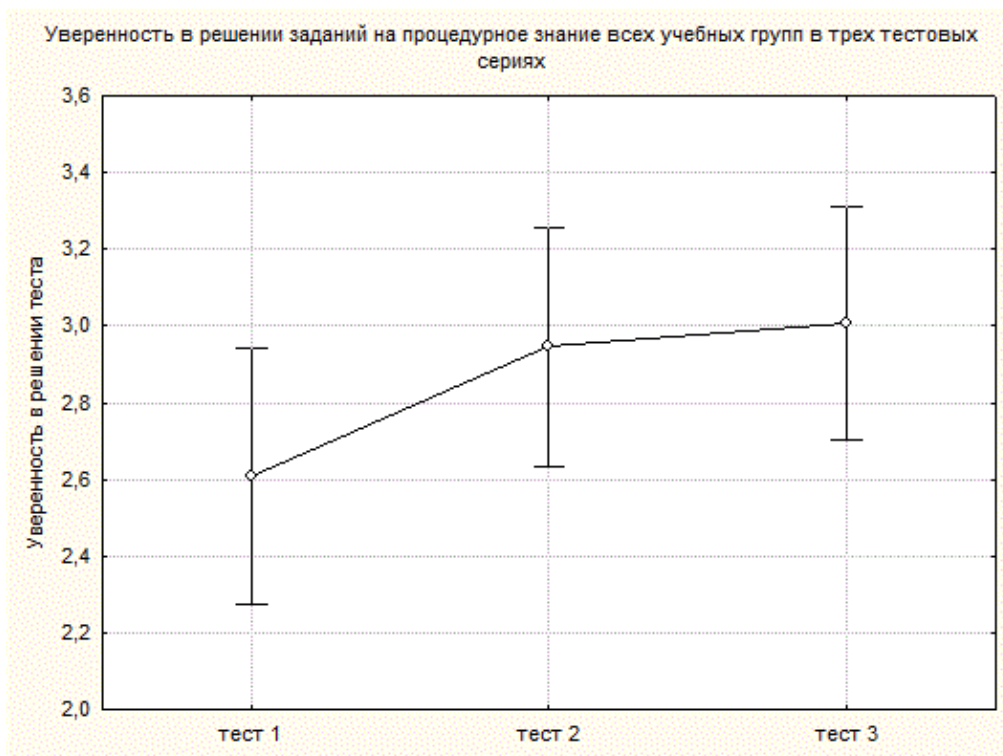
1. степень влияния развернутой вынужденной обратной связи на улучшение точности суждений студентов о собственном знании.
2. значимость разделения на группы под влиянием фактора «профессионально-образовательная группа», опытом обучения в высшем учебном заведении и исходным уровнем знания предмета, относительно усиления действия обратной связи и повышения чувствительности к ней обучающихся.

В качестве способа обработки был использован дисперсионный анализ с последующим измерением по одному из факторов (ANOVA). Обработка проводилась при помощи компьютерного пакета Statistica 10. Проверялись следующие статистические гипотезы: 1) развернутая обратная связь оказывает большее влияние на метакогнитивные суждения студентов; 2) на метакогнитивные суждения студентов влияет фактор профессионально-образовательной группы.

Результаты

В данной статье мы рассмотрим результаты, полученные при анализе оценочных суждений (postdictions) студентов всех трех образовательных групп о том, как они выполняют задания теста, относящегося к процедурному знанию. При анализе постсуждений (postdictions) студентов всех трех образовательных групп о выполнении задания теста выявлены следующие эффекты:

1. обнаружен главный эффект фактора «обратная связь» на метакогнитивные суждения студентов всех трех образовательных групп о том, как они выполнили задания теста, относящегося к процедурному знанию:  $F(2,74) = 4,81$ ,  $p = 0,011$  (см. рис. 1);

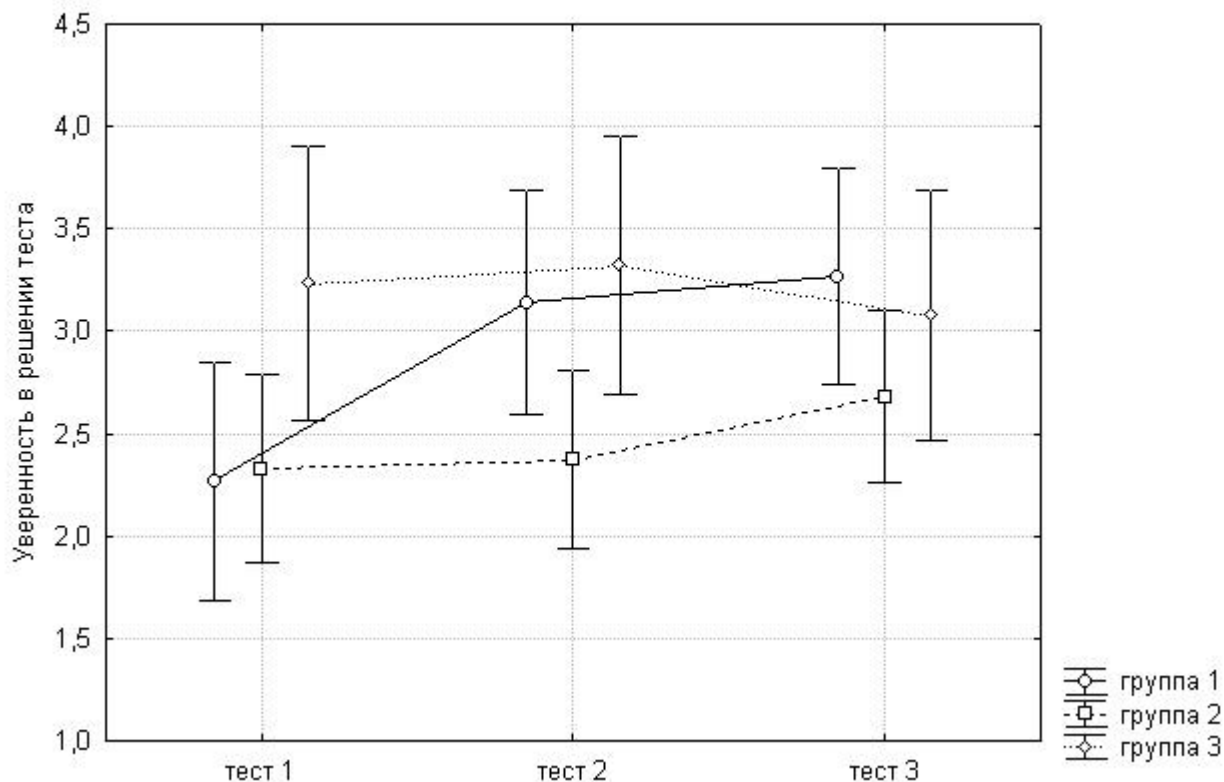


2. не обнаружен главный эффект фактора «профессионально-образовательная группа» на метакогнитивные суждения студентов о том, как они выполнили задания теста, относящегося к процедурному знанию;

3. обнаружен эффект взаимодействия факторов «профессионально-образовательная группа» и фактора «обратная связь» в их совместном влиянии на метакогнитивные суждения студентов о том, как они выполнили задания теста, относящегося к процедурному знанию.  $F(4,74) = 3,47, p = 0,012$  (см. рис. 1)

рис.1

### Уверенность в решении заданий на процедурное знание у студентов разных учебных групп в трех тестовых сериях



#### Обсуждение

Обнаруженный главный эффект фактора «обратная связь» на метакогнитивные суждения студентов всех трех образовательных групп о том, как они выполнили задания теста, относящегося к процедурному знанию говорит об увеличении оптимизма в прогнозах в целом студентов всех групп. Это может быть связано с новой учебной ситуацией – и студенты первых курсов технических специальностей, и студенты переводческого отделения являются по сути «первокурсниками», впервые сталкиваясь с дисциплиной «английский язык», а значит со специфическим материалом, преподавателем и требованиями в вузе на новом уровне. Проставляя суждения уверенности впервые, они в целом склонны осторожничать, занижая оценку. Впоследствии, уже имея представление о критериях оценки работы преподавателем, осознав ко времени проведения второго и последующих тестов предъявляемые требования, студенты более серьезно относятся к подготовке и, осознавая, что выполняемое задание оказывается им по силам, переоценивают свои знания и возможности. Таким образом, в определенной степени сложность решаемых задач формирует уверенность. Если учащиеся имеют представление о предъявляемых требованиях и знакомы с критериями оценки работ преподавателем, уверенность в знании растет.

Обнаруженный эффект взаимодействия факторов «профессионально образовательная группа» и фактора «обратная связь» в их совместном влиянии на метакогнитивные суждения студентов о том, как они выполнили задания теста, говорит о том, что важна не только обратная связь и метод ее представления, но и специфика группы, где проводится соответствующее психолого-педагогическое воздействие. Так, группа студентов – переводчиков изначально демонстрировала более высокие оценочные суждения, что, вероятно, является следствием предыдущих успехов в данной дисциплине (на курс берут студентов после тестирования по языку – что свидетельствует об определенном уровне подготовки к моменту начала занятий). Впоследствии, эта уверенность несколько снижается. Студенты экспериментальной группы СПбГУСЭ изначально демонстрировали низкие оценочные суждения, что, вероятно, является следствием отсутствия каких-либо предыдущих успехов в данной дисциплине - для студентов технических специальностей английский язык является общеобразовательной университетской дисциплиной, которая часто не лежит в сфере интересов и не является основной и важной для овладения будущей профессией. Впоследствии, получая знания по предмету и осознавая предъявляемые требования и возможность им соответствовать, студенты чувствуют себя более уверенно, выполняя задания теста, и суждения уверенности растут.

Данная работа показывает нам важность дальнейшего эмпирического изучения роли различных типов обратной связи на повышение точности метакогнитивного мониторинга при выполнении заданий на разный тип знания (процедурное, декларативное), а также исследование разнообразных внешних и внутренних факторов влияющих на чувствительность студентов к применению обратной связи как средству повышения точности метакогнитивного мониторинга.

#### **Список литературы.**

1. *Разумовская Н.Н.* Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний, *European Social Science Journal*. 2015. № 2 (53). С. 175-182.
2. *Hacker D.J., Bol L., Keener M.C.* Metacognition in education: A focus on calibration, *Handbook of metamemory and memory*, ed. J. Dunlosky, R.A. Bjork. N.Y.: Psychology Press, 2008. P. 429–455.

#### **INFLUENCE OF FEEDBACK ON METACOGNITIVE MONITORING DURING TEST TASKS FULFILLING BY UNIVERSITY STUDENTS**

N.N. Razumovskaia,  
Kaluga Branch of Bauman Moscow State Technical University

*The article deals with the results of empiric research aimed to find out the influence of feedback and the factor of professional education group on metacognitive monitoring while fulfilling procedure test tasks by University students.*

**Key words:** *Metacognition, metacognitive monitoring, feedback, knowledge tests*

## К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТИВНОЙ ОЦЕНКЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

Соколовский А.С.

Смоленский государственный университет.

*В статье представлены результаты исследования личностных свойств студентов в процессе адаптации как критериев адаптивности/дезадаптивности. Раскрыто содержание двух основных факторов выбора студентами действий, способных совместно определить характер процесса адаптации. Сформулирован тезис о необходимости проведения дальнейших исследований типологических вариантов условий дезадаптивности студентов ВУЗа.*

**Ключевые слова:** *адаптация; дезадаптивность; факторы; студенты; свойства; профессиональное становление.*

Актуальная ситуация в среде высшего профессионального образования в нашей стране характеризуется нестабильностью за счет наличия противоречий между потребностями современного общества в качественных специалистах, способных компетентно решать поставленные задачи и снижением качества их профессиональной подготовки. В целях разрешения данной проблемы проводится модернизация системы высшего образования в рамках лично-ориентированного подхода, и актуализация формирования универсальных (общекультурных) компетенций, поиск более объективных критериев оценки освоения основных образовательных программ. Вышесказанное определяет важность мониторинга процесса адаптации современных студентов к среде высшей школы. Усиление внимания к возможностям мониторинга профессионального становления будущего специалиста влечет за собой необходимость изучения влияния личностных черт современных студентов на процесс адаптации к обучению в ВУЗе, в особенности в условиях перехода к новым технологиям обучения.

С учетом работ Т. Шибутани (Шибутани, 1998), важным критерием процесса адаптации субъекта к новой среде является усвоение им конвенциональных норм, порядков и правил нового окружения. При этом в силу различий индивидуально-типологических характеристик личности происходит избирательная интериоризация субъектом социальных установок, ценностных ориентаций, норм и правил новой группы.

Учитывая кризисный характер процесса адаптации студентов на ранних этапах обучения в ВУЗе, важным становится своевременная диагностика свойств личности, ведущих к дезадаптации.

Социально-психическая дезадаптированность личности, согласно А.А. Налчаджяну (Налчаджан, 1988) в первую очередь выражается в неспособности ее адаптации к собственным внутренним потребностям и мотивам. Кроме этого, личность, имеющая нарушения адаптации или полную дезадаптированность, не в состоянии удовлетворительно идти навстречу тем требованиям и ожиданиям, которые предъявляют к ней социальная среда и собственная социальная роль. Одним из признаков социально-психической дезадаптированности личности является переживание ею длительных внутренних и внешних конфликтов в ситуации адаптации, без нахождения психических механизмов и форм поведения, необходимых для их разрешения.

Психическая адаптивность, согласно Н.Л. Коноваловой (Коновалова, 2000), измеряется как интегральное свойство личности, как целостной системы, и рассматривается в виде совокупности определенных внутренних факторов, таких как ценностные ориентации, уровень мотивации, удовлетворенности обучением, волевой регуляции, гибкости, самоконтроля и др., которые влияют на эффективность адаптационных изменений. Эти компоненты формируют адаптационный потенциал, за счет которого личность способна адаптироваться к изменяющимся условиям без существенной дестабилизации своего эмоционально – психического состояния.

Исходя из вышепредставленных позиций, мы специально изучали специфику адаптивных и дезадаптивных факторов, влияющих на процесс адаптации студентов с разными профилями МПА к обучению в ВУЗе, особенности их стрессоустойчивости, характеристики мотивационно-личностной сферы.

В данной статье приводится исследование личностных свойств студентов в процессе адаптации с помощью методик «Индивидуально-типологический опросник» (ИТО) Л.Н. Собчик и «Метод цветовых выборов» (МЦВ) М. Люшера (в адаптации Л.Н. Собчик) (Собчик, 2001). Опросник ИТО представляет собой метод диагностики личностных черт, основанный на теории ведущих тенденций, результаты которого в диагностической практике показали значимую связь с результатами применения МЦВ, так же способного выявлять не только ситуативно обусловленные реакции, но и устойчивые индивидуально-личностные свойства (Собчик, 2000).

Исследование проводилось на базе Смоленского Государственного Университета (СмолГУ). В исследовании приняли участие студенты 2 и 3 курсов психолого-педагогического факультета в количестве 40 человек, из них: 6 юношей (15%) и 34 девушки (85%).

На первом этапе исследования мы проводили тестирование по методике ИТО. Полученные показатели по всем шкалам подвергались корреляционному анализу, результаты которого позволили выявить специфику внутригрупповых связей результатов для данной выборки.

В ходе анализа нами выявлена связь пары шкал «Агрессивность» и «Спонтанность» (коэффициент корреляции +0,45 по Спирмену, при  $p < 0,03$ ). Кроме того обнаружена значимая связь шкалы «Тревожность» со шкалой «Интроверсия» (коэффициент корреляции +0,41 по Спирмену, при  $p < 0,03$ ) и шкалой «Сензитивность» (коэффициент корреляции +0,40 по Спирмену, при  $p < 0,03$ ).

Оценивая характер приведенных выше внутригрупповых связей, следует специально отметить полярность психологического содержания коррелированных шкал. Шкала «Спонтанность» по Л.Н. Собчик (Собчик, 2000) позволяет оценить такие черты личности, как - необдуманность поступков, импульсивность, стремление к лидерству. В сочетании со шкалой «Агрессивность», отражающей тенденцию к эгоцентризму за счет самореализации и самоутверждения, данная связь формирует гипертимный («сильный») тип поведения.

При этом связь шкалы «Тревожность» со шкалами «Интроверсия» и «Сензитивность» раскрывает свойственный изученным студентам гипостенический, малоподвижный тип регуляции поведения, для которого характерны проявления личностью мнительности, боязливости, застенчивости, социальной пассивности, ранимости, конформности. Сочетание данных шкал формирует типологически "слабую" (гипотимную) личность (Собчик, 2000).

Эти результаты дают возможность увидеть, что в выборе средств адаптации для изученных нами студентов свойственно актуализировать разные подсистемы личностных черт, определяющих как внутренний фактор либо адаптивную, либо дезадаптивную модель поведения. Последняя препятствует интеграции обучающегося в новую среду развития. Этот вывод впоследствии подтвердился в наблюдениях, беседах, экспертных оценках, проведенных на данной выборке.

Учитывая выявленные характеристики адаптации студентов, следующим этапом анализа данных явился их факторный анализ по методу главных компонент, проведенный нами с целью выявления скрытых движущих сил, формирующих описанную выше направленность в распределении показателей. В результате факторизации данных нами выявлено 2 значимых фактора, объясняющих 49% дисперсии выборки.

В первый фактор, получивший название «Активная дезадаптация» со значимыми положительными нагрузками вошли шкалы «Спонтанность» (+,774) и «Агрессивность» (+,773); со значимыми отрицательными нагрузками вошли шкалы «Интроверсия» (-,743) и «Тревожность» (-,631).

Данный фактор при избыточной выраженности показателей шкал (8-9 ст. баллов), отражает преобладание активного воздействия на среду, твердости убеждений и принципов в сочетании с неспособностью ограничивать себя, следовать каким – либо нормам и правилам поведения, соблюдать субординацию в сочетании с экспрессивностью и иногда агрессией. В случае, когда показатели данных шкал находятся в пределах нормы (3-5 ст. баллов) данный тип характеризуется тенденцией к самореализации, проявлению лидерских качеств, раскованности и предприимчивости. Превалирование этих шкал в рассматриваемом факторе контрастирует подавлению значимости нагрузок по шкалам «Интроверсия» и «Тревожность», связь которых была обнаружена нами ранее.

Во второй фактор, получивший название «Пассивная дезадаптация» со значимыми положительными нагрузками вошли шкалы «Сензитивность» (+,605) и «Эмотивность» (+,792). С отрицательными нагрузками в данный фактор вошли шкалы «Спонтанность» (-,201) и «Ригидность» (-,077). Этот фактор, как мы полагаем, отражает такую направленность действий личности, для которой основанием служат ранимость, эмоциональная неустойчивость, конформность, избегание конфликтов, впечатлительность. Он же выявляет выбираемые изученными студентами способы защиты в ситуациях, воспринимаемых как трудно преодолимые. В то же время в случае нормальных показателей по данным шкалам можно говорить об эмоциональной вовлеченности в учебный процесс, ответственности и исполнительности.

В целом полученные результаты наглядно выявляют дифференциацию свойств личности, как условий выбора студентами действий, способных определить своей сопряженностью направленность совладания с трудными для них ситуациями, как показатель того или иного типологического варианта дезадаптивности.

Первый вариант определяется экспрессивным, стеничным реагированием, характерным для человека, не способного идти на компромисс, и строить свое поведение относительно определенной социальной парадигмы норм, правил, и требований к своей роли (студент). Дезадаптивный эффект в данном случае достигается именно за счет импульсивности поведения при низкой подчиняемости, небрежности в выполнении требований, агрессивной манере самоутверждения вопреки интересам окружающих (Собчик, 2000). По А.В. Петровскому (Петровский, 1982), специфика норм, правил и межличностных отношений в новых для индивида группах определяют противоречие между потребностью в персонализации и объективной заинтересованностью новой для индивида общности принимать лишь те проявления его индивидуальности, которые соответствуют задачам, нормам и условиям функционирования и развития в этой общности.

В то же время второй вариант поведения описывает гипостенический тип регуляции, характеризующийся неспособностью к преодолению проблемных ситуаций, конфликтов за счет ранимости, эмоциональности, конформности, тревожности, что существенно препятствует формированию у студентов субъектных качеств в приспособительных процессах. Начальный этап обучения в ВУЗе в контексте адаптации, с позиции студента, характеризуется наличием большого количества как внешних, так и внутренних противоречий, связанных с необходимостью смены школьного отношения к учебному процессу (Андреева, 1975). Таким образом, избыточная выраженность черт, входящих в виде шкал во второй фактор ( $> 7$  ст. баллов) будет отрицательно сказываться на способности студента к преодолению данных конфликтов, формируя общую дезадаптивную тенденцию.

Для дальнейшего анализа полученных данных, целью которого было рассмотрение влияния полученных факторов на результатах опросника, нами были составлены индивидуальные профили двух студентов, наглядно отражающие описанную выше тенденцию.

Профиль студента А.О. (Рис.1.) демонстрирует склонность личности к гипертимному типу поведения. На рисунке можно наблюдать избыточную выраженность показателей по шкалам «Экстраверсия», «Спонтанность» и «Агрессивность» не только по индивидуальным баллам, но и относительно внутригрупповой нормы. Согласно Л.Н. Собчик, подобные показатели определяют состояние эмоциональной напряженности, затрудненную адаптацию, клинически очерченные симптомы (Собчик, 2000).

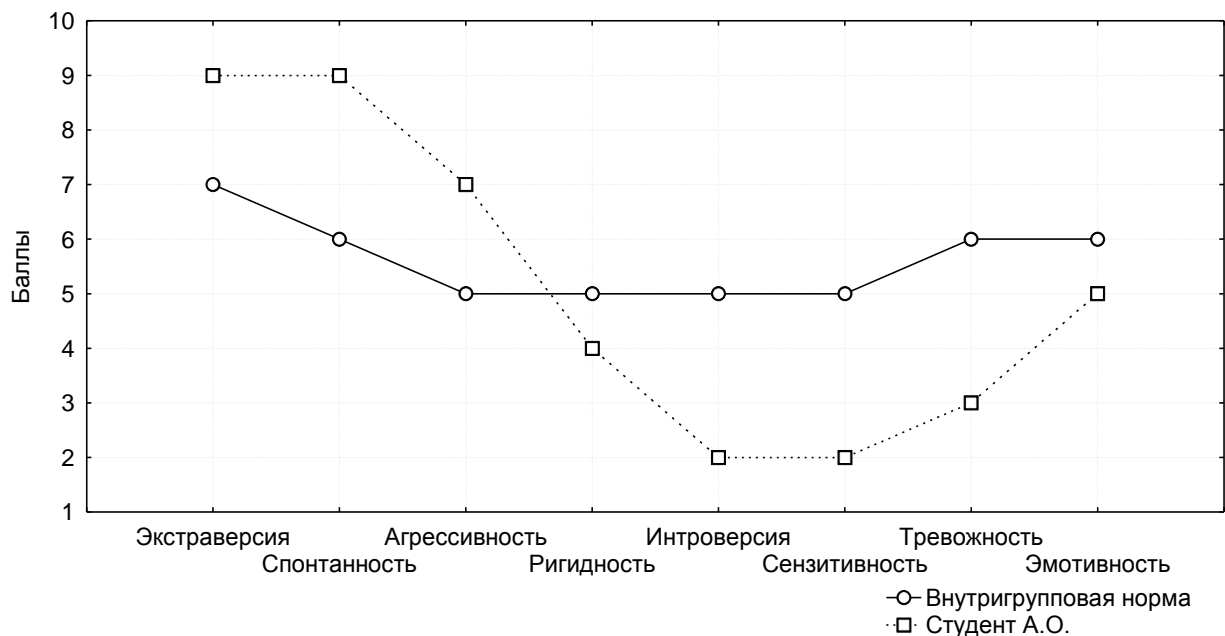


Рис 1. Индивидуальный профиль студента А.О.

При этом для данного студента характерно резкое снижение (подавление) показателей по шкалам «Интроверсия», «Сензитивность» и «Тревожность», описывающим совершенно противоположные признаки. Стоит отметить, что и по этим шкалам мы можем наблюдать отклонение от внутригрупповой нормы, но в меньшую сторону. Подобная тенденция рассматривалась нами ранее в факторе «Активная дезадаптация». В данном случае мы имеем ригидную личность, типология выраженных свойств которой ведет к нарушениям в адаптации к новой среде (ВУЗу), за счет ориентации на собственные, субъективно обусловленные установки, эгоцентризм и склонность к агрессивной манере самоутверждения вопреки интересам окружающих (Собчик, 2000).

Профиль студента Н.С. (Рис.2) по своим показателям напротив характеризуется избыточной выраженностью тревожности и эмотивности, наряду с акцентуированными интроверсией и сензитивностью. При этом показатели данного профиля в меньшей степени отклоняются от внутригрупповой нормы.

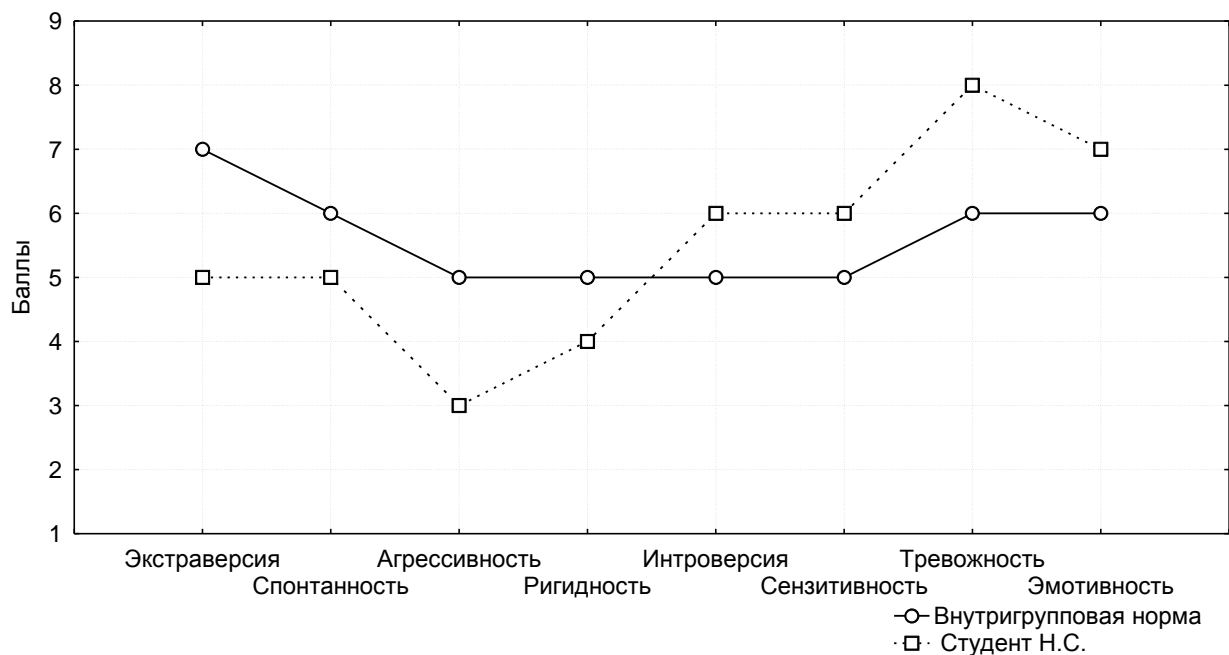


Рис.2 Индивидуальный профиль студента Н.С.

В этом случае можно наблюдать влияние фактора «Пассивная дезадаптация». Гипотимная структура личности, характерная для рассматриваемого профиля, определяет полярный студенту А.О. тип дезадаптивности. Данная тенденция подразумевает собой преобладание таких черт личности как мнительность, боязливость, наряду с низким уровнем самоконтроля, чувствительностью и ранимостью в отношении средовых воздействий застенчивостью, замкнутостью, и социальной пассивностью (Собчик, 2000). По нашему мнению, в условиях адаптации к

процессу обучения в ВУЗе, подобная ригидность системы личностной регуляции будет препятствовать способности студента использовать защитные механизмы для сохранения собственной психической целостности и самооценки, работоспособности и коммуникабельности.

Два различных типа личности, рассмотренных выше демонстрируют полярность детерминант развития дезадаптивности, определенных набором избыточно выраженных личностных свойств у студентов, исследуемых нами.

Дополнительно мы проводили тестирование испытуемых по методу цветовых выборов (МЦВ) М. Люшера (Люшер, 1996) в модификации Л.Н. Собчик. Применение данного метода совместно с ИТО в психологической диагностике продемонстрировало параллелизм результатов между методиками, в том числе и по основным направлениям толкования цветовых выборов (Собчик, 2001). Результаты тестирования МЦВ, полученные нами, подвергались частотному анализу для определения общей картины выборов, сделанных изученными студентами, и оценки показателей общего среднего выбора. В результате данного анализа выявлена следующая тенденция: на первые позиции («явное предпочтение») испытуемые выбирают две комбинации цветов: синий с желтым (+1+4) и фиолетовый с желтым (+5+4). Первая комбинация характеризует смешанный тип личности, эмоционально неустойчивую комбинацию индивидуально-личностных свойств, высокую подверженность внешним (средовым) воздействиям, ранимость, чувствительность, зависимость от мнения большинства. Вторая комбинация цветов так же отражает эмоциональную неустойчивость наряду с нестабильностью самооценки, на которую так же оказывает влияние окружение. Отсюда повышенная потребность в признании, элементы демонстративности (Собчик, 2001).

На третьей и четвертой позициях («текущее положение вещей») была выявлена склонность испытуемых к выбору комбинации фиолетового и красного цветов (х5х3), что означает экспансивность в поведении, эмоциональную вовлеченность, настойчивость и прямолинейность в отстаивании собственной индивидуальности, неблагоприятно влияющей на процесс адаптации (Собчик, 2001).

Результаты проб по методике МЦВ также обнаружили склонность испытуемых к проявлению устойчивых личностных характеристик, содержательно схожих с фактором «Пассивная дезадаптация». Частота выборов студентами желтого цвета на ведущих позициях отражает их эмоциональную неустойчивость, замкнутость, потребность в социальной защите. Л.Н. Собчик говорит о значимости позиции цвета в определении ведущей психологической модели (Собчик, 2001). Таким образом, мы наблюдаем явные точки соприкосновения в результатах применения обеих методик.

Обнаруженная нами двойная направленность в проявлении свойств личности в ситуациях, требующих проявить адаптивные способности, дает возможность для проведения дальнейших исследований типологических вариантов условий дезадаптивности личности студентов ВУЗа. Определение структурно-содержательных характеристик внутренних условий в их комплексировании в некоторую интегральную систему, способную влиять на адаптивность, мы видим важной задачей, решение которой создаст новые возможности для мониторинга профессионального становления будущего специалиста, большей индивидуализации психолого-педагогического сопровождения развития студента как личности и профессионала.

#### Список литературы.

1. Андреева Д.А. Проблемы активности студентов/ Д.А. Андреева. — Ростов н/Д.: Эдема, 1975. – 159 С.
2. Коновалова Н.Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб., 2000. - 232с.
3. Люшер М. Цвет вашего характера/Сара Д. Тайны почерка. - М.: Изд. "Вече: Персей", 1996. - 394 с.
4. Налчаджан А.А. Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) - АН АрмССР. Ин-т философии и права. – Ер.; Изд-во АН АрмССР, 1988. – 263 с.
5. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. — 255 с.
6. Собчик Л.Н. МЦВ - метод цветowych выборов. Модифицированный восьмицветовой тест Люшера. Практическое руководство. /Л.Н. Собчик. - СПб., 2001. – 112 с.
7. Собчик Л.Н. Личностная основа пограничных психических расстройств / Л.Н. Собчик // Московский психологический журнал. 2000. -№3.
8. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани. – Ростов-н/Д, 1998. – 544 с.

#### TO THE QUESTION OF OBJECTIVE ASSESSMENT OF ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE OF THEIR PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Sokolovskiy A.S.

*The article presents the result of the study of personal traits of students in the process of their adaptation as a criteria of adaptability / maladaptability. The content of two main factors that can predict the choice of student's actions that could jointly determine the nature of the adaptation process is revealed. The thesis of the necessity of holding further research on typology of maladaptive conditions for university students is formulated.*

**Key words:** adaptation; maladaptation; factors; students; traits; professional development.

# МИКРОСЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЫШЛЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ ПРИ РЕШЕНИИ ЦИТОЛОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СРЕДСТВ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

Сорочинский П.В.  
Смоленский государственный университет

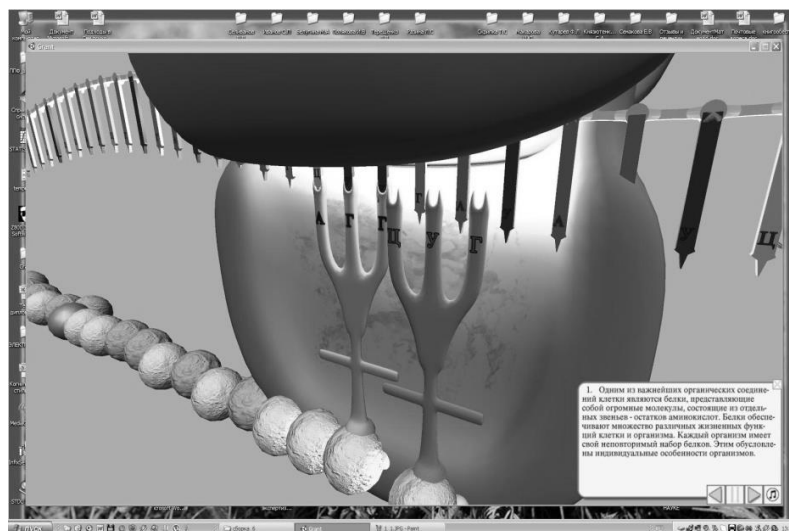
*В статье приводятся результаты микросемантического анализа мышления школьников при решении цитологических задач (связанных с цитологией – биологической наукой о клетках живых организмах) с использованием средств виртуальной реальности, главным образом относительно таких параметров мыслительного процесса, как уровень прогнозов искомого решения и степень направленности анализа через синтез; обосновываются перспективы применения в образовании виртуальных обучающих программ, созданных на базе средств виртуальной реальности, в целях формирования и развития мышления в области учебных предметов средних школ.*

**Ключевые слова:** микросемантический анализ, мышление, виртуальная реальность, уровень прогнозов искомого решения, анализ через синтез.

Формирование и развитие мышления и интеллекта подрастающего поколения – одна из важнейших задач образования. Умение быстро и эффективно решать различного рода задачи (теоретического и практического плана, предметного и жизненного) имеет огромное значение как для учеников и студентов, так и для поддержания и повышения уровня жизни в государстве и его суверенитета в целом. Мышление и интеллект учащихся средних школ развиваются при использовании различных педагогических технологий, подходов и методик. Для повышения качества и результативности их применения требуются теоретические обоснования, разработки рекомендаций по их грамотному использованию, совершенствование навыков их реализации в педагогическом процессе педагогами школ, а также педагогические инновации (Олешков, 2005, Селевко, 1998). В связи с этим мы предлагаем обратить внимание на возможность использования средств виртуальной реальности (VR) в обучении школьников как достаточно перспективного метода. Под VR понимают созданный техническими средствами мир, передаваемый человеку через его ощущения: зрение, слух, обоняние, осязание и другие. 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) (Селиванов, 2009). VR может обеспечиваться персональными компьютерами (ПК), шлемами, очками, перчатками, комнатами VR и прочими средствами. В современных

условиях средних школ для реализации таких технологий могут быть использованы персональные компьютеры (ПК), очки и, в лучшем случае, шлемы VR в случае высокой финансовой поддержки школ.

Для обучения в VR требуются продукты новейших средств программирования (например, Unity), позволяющих создавать двухмерные и трехмерные приложения с возможностью интерактива (перемещений в виртуальном пространстве, чтения всплывающих справок, выполнения учебных заданий). 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.



Изображение 1. Синтез белка (кадр из виртуальной обучающей программы «Синтез белка»)

Программа помогает эффективно развивать биологическое мышление школьников, о чем мы уже писали в некоторых прошлых изданиях. В частности, работа с программой повышает уровень мышления

испытуемых 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 после работы с программой по сравнению с до нее; улучшает формирование биологических понятий; повышает многие характеристики мышления субъектов (направленность анализа через синтез, уровень прогнозов искомого решения, ясность и перспективность для решения соотношения условий и требований задачи, теоретичность и обобщенность мышления в целом) (Сорочинский, 2013).

Здесь мы приводим результаты наших новых экспериментальных исследований и их обработки, в частности, микросемантического анализа мышления (Воловикова, 2003) школьников при решении цитологических задач (связанных с цитологией – биологической науки о клетках живых организмов). В данных исследованиях испытуемым (90 человек, в основном школьников 14-17 лет) до и после работы с виртуальной обучающей программой предлагалось решить усложненную задачу по теме «Синтез белка в клетке» (после программы давалась аналогичная задача того же уровня сложности; пример задачи: «Фрагмент одной цепи молекулы ДНК имеет следующую последовательность нуклеотидов: ААТТЦЦЦГ. Определите нуклеотидную последовательность фрагмента иРНК, синтезированного на данном участке ДНК; антикодоны тРНК, комплементарные кодам этого фрагмента иРНК; аминокислотную последовательность участка белка, которую кодирует данный участок иРНК. Используйте таблицу генетического кода», то есть задача содержала три частных требования). В процессе решения испытуемым следовало проговаривать вслух свои мысли по поводу решения задачи (так же, до и после работы с программой), а также описывать проявляющиеся в их сознании образы и эмоции. Все данные протоколов подвергались микросемантическому анализу на предмет определения различных характеристик мыслительного процесса - характера анализа через синтез, уровня прогнозов, соотношения условий и требований задачи (только более подробно, чем в ранних исследованиях) и др. Здесь мы приводим некоторые результаты микросемантического анализа, в частности, особенности протекания прогнозов искомого решения и анализа через синтез, а также изменение уровня прогнозов и степени направленности анализа через синтез после программы по сравнению с до нее.

В нашем эксперименте под прогнозом искомого решения понимался процесс создания версий относительно предполагаемых результатов решения задачи с учетом ее условий, знаний и операций, необходимых для решения. Версии относительно предполагаемых результатов воспроизводились в сознании испытуемых в основном на начальных

этапах анализа условий и требований задачи. При этом после работы с программой испытуемые связывали требование задачи с соответствующими образами из ВР, а до программы испытуемые в некоторых случаях воспроизводили образы, в разной степени сходные с теми, которые видели на картинках в школьном учебнике. Например, если в требованиях задачи звучат понятия иРНК, тРНК, белок, «нуклеотидная последовательность иРНК», «нуклеотидная последовательность тРНК», «аминокислотная последовательность белка» и т.п., то испытуемые с разным успехом представляли себе соответствующие образы со связанными с ними понятиями, структурными закономерностями (представлениях о видах нуклеотидов, их примерном количестве в том или ином объекте, порядке соединения) и т.д. Затем следовала связь этих образов с прогнозируемым ответом (решением) задачи, то есть, каким образом следует записать ответ. Образ ответа предполагал запись нуклеотидной последовательности иРНК, тРНК в виде букв, обозначающих виды нуклеотидов: А (адениловый), Т (тимидиловый), Г (гуаниловый), Ц (цитидиловый), У (урациловый); относительно аминокислотной последовательности белка – запись названий аминокислот в данном участке белка.

Прогноз искомого решения определялся как высокий, средний и низкий. Далее даются описания каждого вида прогноза:

Высокий – прогнозы предполагаются верно относительно всех частных требований задачи; успешное осуществление связи всех требований задачи с соответствующими образами из ВР или из школьного учебника; высокая степень связи данных образов с соответствующими понятиями, структурными закономерностями; успешная ментальная репрезентация примерного образа записи 3х верных решений задачи и его связь с соответствующими образами и понятиями; выдвигается примерная обоснованность образа всех трех верных решений задачи в соответствии с научными данными – фактами, понятиями и терминами, закономерностями и т.д.

Средний – прогнозы предполагаются верно относительно 2-х требований задачи (почти всегда это были 1-ое и 3-е требование, т.к. при анализе таблицы генетического кода довольно легко догадаться об искомой аминокислотной последовательности); осуществление связи двух требований задачи с соответствующими образами ВР или из учебника; средняя степень связи (то есть не во всех необходимых случаях) данных образов с соответствующими понятиями, структурными закономерностями; успешная ментальная репрезентация примерного образа записи 2-х верных решений задачи и его связь с соответствующими образами и понятиями; выдвигается примерная обоснованность образа 2х верных решений задачи в соответствии с научными данными – фактами, понятиями и терминами, закономерностями и т.д.

Низкий – прогнозы предполагаются верно относительно 1-ого требования задачи (обычно это первое требование) либо не предполагаются верно вовсе; слабая связь требований задачи с соответствующими образами ВР или из учебника; низкая или отсутствующая степень связи данных образов с соответствующими понятиями, структурными закономерностями; успешная ментальная репрезентация примерного образа записи 1-ого (обычно первого) решения задачи и его связь с соответствующими образами и понятиями; выдвигается примерная обоснованность образа 1-ого (обычно первого) верного решения задачи в соответствии с научными данными – фактами, понятиями и терминами, закономерностями и т.д.

В результате проведенных исследований установлено, что под влиянием виртуальной обучающей программы характер прогнозов искомого решения в 58% случаев повышался с низкого (до программы) до среднего (после программы), со среднего до высокого – в 25%, низкого до высокого – в 12 %, не изменяется – в 8%.

Анализ через синтез имел место как в составлении прогнозов решения, что по сути предшествует нахождению решения, так и совместно с самим процессом решения задач. Поэтому в нашем случае можно говорить о предварительном и оперативном анализе через синтез.

Предварительный анализ через синтез имел более обобщенный, свернутый характер, нежели оперативный. Аналитическая часть предварительного анализа через синтез предполагала ассоциацию образов, понятий и закономерностей, связанных с условием и требованием задачи, выделение из них самых существенных и перспективных для решения, поиск отношений и зависимостей друг от друга, необходимых для нахождения решения. Синтетическая часть включала в себя прогноз решения, составление плана решения задачи. Аналитическая часть давала основу для синтетической, находилась в тесном единстве с ней. Оперативный анализ через синтез базировался на результатах предварительного и во многом повторял его черты (аналитико-синтетические стороны в их взаимосвязи, в использовании опорных знаний, образов, понятий, закономерностей), при этом приобретая новые в соответствии с условиями и требованиями задачи в процессе ее решения: последовательный учет принципа комплементарности нуклеотидов; анализ структуры и смыслов в таблице генетического кода; построение цепочки аминокислот на участке белка в соответствии с нуклеотидной последовательностью участка иРНК.

Анализ через синтез рассматривался в отношении нахождения решения на каждое из трех частных требований задачи. При этом в связи с особенностями его протекания мы выделили три его обобщенных характера:

Направленный – находится верное решение относительно всех трех требований задачи; нахождение решения не включает ошибок вовсе либо содержит небольшое количество ошибок (2-3), исправленных испытуемым самостоятельно; время протекания процесса с учетом продуктивности в целом меньше чем при смешанном и ненаправленном типе.

Смешанный – находится верное решение относительно 2-х требований задачи (обычно это 1-ое и 3-е требование по причинам, описанным ранее относительно прогнозов искомого решения); нахождение верного решения не включает ошибок вовсе либо содержит небольшое количество ошибок (2-3), исправленных испытуемым самостоятельно; относительно требования задачи, решение на которое не было найдено, анализ через синтез содержит различное количество ошибок и ошибочных пробных версий решения, приводящим к неудачным попыткам решения; время протекания процесса с учетом продуктивности в целом больше, чем при направленном, но меньше чем при ненаправленном.

Ненаправленный – находится верное решение относительно 1ого требования задачи либо не находится вовсе (обычно это 1ое требование по причинам, описанным ранее относительно прогнозов искомого решения); нахождение верного решения не включает ошибок вовсе либо содержит небольшое количество ошибок (2-3), исправленных испытуемым самостоятельно; относительно требования задачи, решение на которое не было найдено, анализ через синтез содержит различное количество ошибок и ошибочных пробных версий решения, приводящим к неудачным попыткам решения, либо слишком редуцирован по причине неспособности субъекта найти верное решение; время протекания процесса с учетом его продуктивности в целом больше, чем при смешанном и ненаправленном типе.

В процессе проведенного исследования было установлено, что анализ через синтез после работы с программой по сравнению с до нее изменял характер с ненаправленного до смешанного – в 54%, со смешанного до направленного – в 23%, с ненаправленного до направленного – 11%, не изменяет характера – 12%.

Из микросемантического анализа следовало, что работа с виртуальной обучающей программой, созданной на базе средств ВР, существенно повышает уровень прогнозов искомого решения и степень направленности анализа через синтез школьников при решении цитологических задач, что задает значимые перспективы для дальнейших исследований в этой области и применения подобных виртуальных программ в образовании в целях формирования и развития мышления в области учебных предметов средних школ. Целесообразность применения таких средств для обучения, связана, по нашему мнению, с воздействием образов ВР на когнитивные процессы субъектов, а также их связь с научными фактами, понятиями, терминами, закономерностями и т.п.

### Список литературы.

1. Воловикова М.И. Микросемантический анализ как метод исследования процессов мышления и личности / М.И. Воловикова // Вопросы психологии / Ред. Е.В. Щедрина. – 2003. №1. Январь – февраль 2003. – с. 90-99.
2. Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов. – Екатеринбург: РГППУ, 2005. С. 5-19.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Селиванов В.В. Использование методов виртуальной реальности в развитии интеллекта и обучении // Образование в современном информационном обществе: синергетическая модель / Ред. Коповский А.С., Малюченко Г.Н. – Саратов: Изд. Центр «Наука», 2009. – С. 135-139.
5. Сорочинский П.В. Развитие биологического мышления старших школьников средствами виртуальной реальности. // Психология когнитивных процессов / под ред. Егорова А.Г., Селиванова В.В. (сборник статей). Смоленск: Универсум. – С. 230-234.

### MICROSEMANTIC ANALYSIS OF SCHOOL STUDENTS THINKING AT THE SOLUTION OF CYTOLOGIC TASKS WITH USE OF MEANS OF VIRTUAL REALITY

Sorochinskiy P.V.

*Results of the microsemantic analysis of thinking of school students at the solution of cytologic tasks with use of means of virtual reality mainly concerning such parameters of thought process such level of forecasts of the required decision and degree of orientation of the analysis through synthesis are given in the article.*

**Key words:** *the microsemantic analysis, thinking, virtual reality, level of forecasts of the required decision, the analysis through synthesis*

### ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПАМЯТИ У ПОДРОСТКОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

Усов М.А.

Тесовской ООШ имени В.В. Докучаева,  
Смоленская область,  
Бондаренко К.В.  
Смоленский государственный университет

*В статье представлены проблемы развития памяти у подростков. Делаются предварительные выводы, даются рекомендации педагогам и родителям по совершенствованию памяти.*

**Ключевые слова:** *подростковый возраст, память, виды памяти, проблемы памяти, условия развития.*

*«Память – основа психической деятельности. Без неё невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания человека необходимо как можно больше знать о нашей памяти».*

*И.М. Сеченов.*

Память имеет огромное значение в жизни людей, и её трудно переоценить. «Без памяти, — писал С.Л. Рубинштейн, — мы были бы существами мгновения. Наше прошлое было бы мертво для будущего. Настоящее, по мере его протекания, безвозвратно исчезало бы в прошлом». (Рубинштейн, 1998) По знаменитому выражению Спинозы, душа не может сделать ничего по своему решению, если она не помнит, что нужно сделать: "Намерение - есть память".

Память лежит в основе всех действий, которые совершает человек ежедневно. Память является родовым свойством человека - "универсальной общей способностью к запечатлению" (Рубинштейн, 1998), как единичное свойство имеет разную степень индивидуальной выраженности у каждого человека. Без памяти невозможно, например, дойти до пункта назначения, поставить чайник с утра и так далее. Каждое действие человека сопровождается каким-либо алгоритмом, который идет в определенном алгоритме. Соблюдая этот алгоритм, человек (подросток) приходит к желаемому результату. Если же пропущен один пункт алгоритма, то результат может быть отрицательным. Чтобы достигать желаемого результата, развиваться и адаптировать к постоянной меняющейся среде, нужно развивать память.

В каждом возрасте память имеет свои характерные особенности. Как показывают исследования разных психологов, что подростковый период – это наиболее важный период для развития памяти, так как именно в это время происходят большие изменения в мнемических процессах. Второй важной причиной именно этого возраста является повышенный интерес школьников к новой информации и усовершенствовании своих способностей.

Преподавая в учебных заведениях, многие учителя не обращают внимания на возрастные особенности каждого ребенка. Для всех учащихся применяется одна и та же методика, один и тот же темп чтения и так далее. Не учитывая все это, возникают и усиливаются проблемы в развитии памяти.

Для исследования был выбран подростковый период – это наиболее важный период в жизни ребенка, на котором происходит перестройка памяти. В этот период начинает активно развиваться логическая память, тогда как механическая память постепенно замедляется. Именно в этом периоде можно наиболее четко заметить проблемы мнемических процессов и устранить их.

Значимость данной темы обусловлена тем, что это проблема хорошо изучена в психологии и педагогике, но плохо изучена в школе. Дальнейшее изучение этой проблемы может помочь психологам, учителям и родителям для исследования развития памяти.

Память человека – это очень важная подсистема в целостной структуре психики человека. Запоминание может быть представлено разными формами психического отражения: образной, эмоциональной, словесно-логической, двигательной (Подпольнова, 2007). Л.В. Черемошкина предлагает выделять два основных вида памяти:

- природная память – это непосредственная кратковременная произвольная память, основа нашей памяти, наиболее развитая у детей 6-7 летнего возраста;

- культурная память – это опосредованная долговременная произвольная память, надстройка над природной памятью, ее усовершенствование возможно за счет приемов запоминания у детей 11-15 лет. (Черемошкина, 1996)

Р.С. Немов определяет память как психофизиологический процесс, выполняющий функции запоминания, сохранения и воспроизведения материала. Три указанных подпроцесса являются основными для памяти. Они выделяются не только на основании того, что это разные процессы по своей структуре, исходным данным и результатам, но и по той причине, что у разных людей каждый из этих процессов может быть неодинаково развит. Есть люди, которые, например, с трудом запоминают, но зато неплохо воспроизводят и долго сохраняют в памяти запомненный ими материал. Это люди с развитой долговременной памятью. Есть также индивиды, которые, напротив, быстро запоминают, но зато и быстро забывают то, что запомнили. У них более сильны кратковременная и оперативная виды памяти.

Существует несколько оснований для классификации форм и видов памяти. Одно из них – деление памяти по времени сохранения материала, другое – по преобладающему в процессах запоминания, сохранения и воспроизведения материала анализатору. В первом случае выделяют кратковременную и долговременную память, а иногда и промежуточный вариант – оперативную. Во втором случае, если рассматривать классификацию по П.П. Блонскому: двигательная, зрительная, слуховая, словесно-логическая и других видах памяти (Блонский, 2000). Рассмотрим и дадим краткое определение каждому из них.

Кратковременная память – вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информацией (Реан, 2009).

Долговременная память – вид памяти, благодаря которому человек способен длительное время охранять и воспроизводить полученную им информацию (Реан, 2009).

При пользовании долговременной памятью для припоминания нередко требуются определённые волевые усилия, поэтому её функционирование обычно связано с волей.

Для сохранения информации в кратковременной памяти всегда требуется поддержание непрерывного внимания к запоминаемому материалу в течение всего времени его удержания в памяти; при долговременном запоминании в этом нет необходимости.

*Оперативной* называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. После этого информация может исчезать из оперативной памяти. Этот вид памяти по длительности хранения информации и своим свойствам занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной (Немов, 2003).

Двигательная память – это запоминание и сохранение, а при необходимости точное воспроизведение разнообразных движений. Она участвует в формировании двигательных умений и навыков человека и особенно необходима в тех видах деятельности, занятия которыми требуют от человека довольно сложных форм движений (Немов, 2003).

Хорошей зрительной памятью обладают люди с эйдетическим восприятием, то есть те, которые способны в течение длительного времени «видеть» отсутствующую в реальном зрительном поле картину или предмет. Зрительная память связана с сохранением и воспроизведением образов; она чрезвычайно важна для людей всех профессий, особенно художников и конструкторов. Этот вид памяти предполагает развитую у человека способность к воображению. На ней основан, в частности, процесс запоминания и воспроизведения материала: то, что человек зрительно может себе представить, он, как правило, легче запоминает и воспроизводит.

Слуховая память – это хорошее запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков, например речевых, музыкальных. Она необходима музыкантам, филологам, людям, изучающим иностранные языки. (Мухина, 2002)

Словесно-логическая память характеризуется тем, что человек, обладающий ею, быстро и точно запоминает смысл событий, логику какого-либо доказательства, смысл читаемого текста и тому подобное. Этот смысл он может передать своими словами, зачастую совершенно не

помня деталей исходного материала. Данным типом памяти нередко обладают научные работники, преподаватели учебных заведений (Немов, 2003).

*Эмоциональная память* — это память на переживания. Она участвует в работе всех видов памяти, но особенно проявляется в человеческих отношениях. На эмоциональной памяти непосредственно основана прочность запоминания материала: то, что у человека вызывает эмоциональные переживания, запоминается им без особого труда и на более длительный срок (Немов, 2003).

Кроме названных, есть и другие виды памяти, в частности осязательная, обонятельная, вкусовая.

Многие проблемы, казалось бы, связанные с памятью, на самом деле зависят от обеспечения длительного и прочного внимания к тому, что должно быть запомнено или воспроизведено. Если удаётся обратить, сосредоточить на чём-либо внимание, то оно лучше запоминается, а, следовательно, и сохраняется. Этот факт иллюстрируется следующим опытом. Если неожиданно предложить человеку закрыть глаза и ответить, например, на вопрос о том, какого цвета, формы или какими другими особенностями обладает предмет, мимо которого он неоднократно проходил и который не вызывал у него внимания или особых эмоций, то человек с трудом сможет ответить на поставленный вопрос, несмотря на то что видел данный предмет до этого много раз. Акт обращения внимания на что-либо психологически представляет собой процедуру введения этого в кратковременную память.

Одним из возможных механизмов кратковременного запоминания является временное кодирование, то есть отражение запоминаемого в виде определённых, последовательно расположенных символов в слуховой и зрительной системах человека. Например, когда мы запоминаем нечто такое, что можно обозначить словом, то мы этим словом, как правило, пользуемся, мысленно произнося это слово про себя несколько раз, причём иногда делаем это осознанно, а иногда неосознанно, автоматически. Если требуется зрительно запомнить какую-либо картину, то, внимательно посмотрев на неё, мы обычно на некоторое время закрываем глаза или отвлекаем внимание от рассмотрения, для того чтобы сосредоточить его на запоминании. При этом мы обязательно стараемся по ассоциации с ним вызвать определённую эмоциональную реакцию. Такую реакцию можно рассматривать как особый психофизиологический механизм, способствующий активизации и интеграции процессов, служащих средством запоминания и воспроизведения.

*Подростковый период* - период завершения детства, вырастания из него, переходный от детства к взрослости. Обычно он соотносится с хронологическим возрастом с 10-11 до 14-15 лет. Сравнение себя с взрослыми и с более младшими детьми приводит подростка к заключению,

что он уже не ребенок, а скорее взрослый. Подросток начинает чувствовать себя взрослым и хочет, чтобы и окружающие признавали его самостоятельность и значимость.

По Выготскому: «На протяжении детского развития происходит перелом, и решающий сдвиг здесь происходит поблизости от юношеского возраста. Исследования памяти в этом возрасте показали, что к концу детского развития межфункциональные отношения памяти изменяются коренным образом в противоположную сторону, если для ребенка раннего возраста мыслить - значит вспоминать, то для подростка вспоминать - значит мыслить» (Выготский, 1982).

Младший подростковый возраст характеризуется возрастанием познавательной активности («пик любознательности» приходится на 11-12 лет), расширением познавательных интересов. В отрочестве интеллектуальные процессы подростка активно совершенствуются. Последователь западной психологии Ж. Пиаже развитие интеллекта в подростковом возрасте рассматривал с точки зрения совершенствования его структуры: происходит переход к формально-логическим операциям (Пиаже, 1994). В отечественной психологии в рамках системно-функционального подхода считается, что в подростковом возрасте центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий.

Память внутренне опосредствована логическими операциями; запоминание и воспроизведение приобретают смысловой характер. Увеличивается объем памяти, избирательность и точность мнемической деятельности. Постепенно перестраиваются процессы мышления - оперирование конкретными представлениями сменяется теоретическим мышлением. В связи с развитием самостоятельного мышления, переходом к инициативной познавательной активности усиливаются индивидуальные различия в интеллектуальной деятельности.

В подростковом возрасте, подчеркивал Л.С. Выготский, имеет место разрушение и отмирание старых, детских интересов и созревание и развитие новых. Он писал: "Если в начале фазы развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком". (Выготский, 1984)

Не умея или не желая учиться, не понимая необходимости этого, подросток тратит много времени и сил на домашние задания, испытывает перегрузку, отсутствие радости и отрицательные чувства к учению. Клеймо «неперспективных», обвиняющая позиция учителей и самообвиняющая позиция детей довершают «проблемность» успешного обучения и интеллектуального развития в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте, как было отмечено ранее, идет активная перестройка памяти от доминирования механического запоминания к смысловому. При этом сама смысловая память перестраивается и приобретает более логический характер. Из этого следует, что ребенок в подростковом возрасте приобретает взрослую логику мышления. Задача психологов, педагогов, родителей состоит в том, чтобы способствовать совершенствованию мнемических процессов детей подросткового возраста.

Характеризуя подростковый возраст, Л.И. Божович писала:, что в течение этого периода ломаются и перестраиваются все прежние отношения ребенка к миру и к самому себе... и развиваются процессы самосознания и самоопределения, приводящие, в конечном счете, к той жизненной позиции, с которой школьник начинает свою самостоятельную жизнь (Божович, 1969).

Развитие памяти в подростковом возрасте зависит от процесса обучения. Так, например, на уроках литературы дети учат стихотворения, читают книги, а после обсуждают их на уроке. В рамках урока можно проводить анализ изученного материала, т. е. спрашивать материал, изученный ранее. На уроках иностранных языков дети учат тексты, слова. Изучая новый материал, подростки формируют в голове логические связи, для более легкого запоминания, что, несомненно, способствует развитию памяти.

Важным условием развития памяти в подростковом возрасте считается увеличение и усложнение изучаемого материала, как следствие приводит к перестройке в организации мнемических процессов. Известно, что дети, начиная с 7 - 8 классов, из-за увеличивающегося объема школьного материала отказываются от дословного запоминания и начинают использовать мнемонические приемы. Воспроизводя учебный материал, дети уже с большей легкостью могут передать смысл прочитанного.

Д.Б. Эльконин говорил: «Подростковый возраст, как всякий новый период, связан с новообразованиями, которые возникают из ведущей деятельности предшествующего периода. Учебная деятельность производит "поворот" от направленности на мир к направленности на самого себя» (Эльконин, с. 19)

На сегодняшний день существует множество методик по развитию памяти, в том числе и для подростков. Одним из методов могут стать следующие методики.

1) Произнести 10 любых слов, не связанных друг с другом логически и попросить **подростка** повторить все, что он запомнил. Нормой считается 6 воспроизведенных слов или чисел.

2) Для тренировки слуховой механической памяти произнесите быстро 10 трехзначных чисел. Подросток должен повторить их. Нормой считается 6 воспроизведенных слов или чисел.

3) Оживление. Заключается в представлении в фантазии человека картин, которые знаменуют запоминающийся предмет. В случае с необходимостью запомнить информацию, представленную в виде цифр, человек использует визуализацию, что способствует расширению существующих границ памяти. Человек представляет, на какие из предметов похожи те или иные цифры. Так, цифру “1” можно представить в виде дерева, цифру “2” – в виде змеи, цифру “4” – в виде цветка и т.д.

4) Вхождение. Человек, размышляя об определенном образе, картинке либо фильме, мысленно входит внутрь образа. Когда человек побывает внутри картинки / фильма, он почувствует тесную связь между происходящим в ней / нем действием и данные воспоминания надолго останутся в его памяти, так как человек сам является непосредственным участником происходящих событий.

При изучении психолого-педагогической литературы, посвященной подростковому возрасту, а конкретно памяти подростка, были выявлены следующие наиболее часто встречающиеся проблемы.

I. Механическое заучивание.

II. Во многом отношении учащегося (подростка) к предмету зависит от его отношения к учителю, а следствием этого является плохое запоминание материала.

III. Каждый учитель пытается «вбить» большой поток информации, не учитывая, что у них и так большая нагрузка по другим предметам. В результате этого не могут систематизировать информацию для лучшего запоминания.

IV. Социальный образ жизни.

V. Так же одной из причин плохого запоминания материала являются отрицательные эмоции: стресс, тревога, первая влюбленность и так далее.

VI. Одной из наиболее важных причин плохой памяти является отклонение в развитии. Такие причины могут быть как врожденными, так и приобретенными.

VII. Самой распространенной причиной является отсутствие понимания учащихся того, зачем им нужно это, то есть, в какой-то степени, отсутствие мотивации.

Было проведено анкетирование учащихся 7-9 классов. В ходе этого были получены результаты, по которым можно предложить следующие рекомендации.

1) При подготовке уроков следует чередовать способы работы.

2) Приступая к приготовлению уроков, нужно самому поставить перед собой цель - запомнить. При этом нужно представить себе, что именно и как следует запомнить: все подряд или отдельные части материала, наизусть, близко к тексту или лишь общий смысл содержания.

3) Чтобы не дать развиваться забыванию, следует готовить уроки не накануне того дня, когда они понадобятся, а сразу же в день объяснения, по **«горячим следам»**. Полностью заучивать их даже не надо. Посмотри в учебник и убедись, что всё понял. Если всё понятно, выдели главное и попробуй один раз пересказать хотя бы основное.

4) Многократные повторения подряд не приносят большой пользы. За один приём не следует повторять больше 2-3 раз. И в течение дня сделать 4-5 таких заходов. При каждом новом повторении нужно осмыслить допущенные промахи и обратить внимание на трудные места.

5) Если ты быстро запоминаешь и также быстро забываешь, то необходимо вовремя организовать повторение материала.

6) Если у тебя происходит медленное запоминание материала и медленное его забывание, то следует обращать внимание на систематическое заучивание небольшими порциями.

Если запоминаешь медленно, а забываешь быстро, то следует особенно много и постоянно работать над развитием своей памяти.

Память — это сложный психический процесс, используемый человеком повседневно. Память и все связанные с ней процессы необходимы человеку, поэтому перед педагогами и родителями стоят сложные задачи, связанных с изучением процессов памяти: своевременное обнаружение проблем и их ликвидация, с применением методик; развитие памяти и обращение внимания на особенности ребенка. Поэтому, как сказал Цицерон: «Память слабеет, если ее не упражняешь».

#### **Список литературы.**

1. *Блонский П.П.* Память и мышление, СПб.: Питер, 2001.-288с
2. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
3. *Выготский Л.С.* Память и ее развитие в детском возрасте / Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т. - Т.2. - Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1982. -С. 386-395.
4. *Выготский Л.С.* Педология подростка: Проблема возраста // Собр. соч.: В 6 т. М., 1984. т. 3.
5. *Зинченко, П.И.* Непроизвольное запоминание.- М., 1961.
6. *Маклаков, А. Г.* Общая психология. - СПб.: Питер, 2002.
7. *Мухина В.С.,* Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. Вузов. – 7 изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 456с. с. 384-393
8. *Немов, Р.С.* Психология: Учеб.пособие для учащихся пед. уч-щ, студентов пед. ин-тов и работников системы подготовки, повышения квалификации и

- переподготовки пед. кадров.- В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 1: Общие основы психологии. — 688 с.; с. 220-223
9. Общая психология. Под ред. *А.В. Петровского* - М. «Просвещение», 1995, -432с.
  10. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды.М.,1994
  11. *Подпольнова И.С.*, Развитие двигательной памяти у детей с помощью подвижных игр и упражнений— Магнитогорск, 2009. – Вып.2. – С.248-254.
  12. *Реан А.А.* , Психология подростка: трудный возраст от 11 до. Полный курс – учебник – Спб.:ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007. – 480с. – с. 451,454
  13. *Рогов, Е.И.* Настольная книга практического психолога: Учеб.пособие: В 2 кн. – 3-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – 384с.: ил.
  14. *Рубинштейн С.Л.*, Основы общей психологии: В 2-х т. Т.1. – М., 1989.
  15. *Столяренко Л. Д.* Основы психологии. – Ростов н/Д: Феникс, 1999.
  16. *Тихомирова, Л.Ф.* Диагностика / Л.Ф.Тихомирова // Тихомирова Л.Ф. Логика. Упражнения на каждый день. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль,1997. – С.198-208. – (Серия: «Развивающее обучение. Практическое приложение»).
  17. *Черемошкина Л.В.* Развитие памяти детей. Ярославль: Академия развития, 1996.
  18. *Шаповаленко И.В.*, Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). / И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики, 2005. - 349 с.
  19. *Эльконин Д.Б.* К проблеме периодизации психического развития // Вопросы психологии. 1971.

#### PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF MEMORY IN ADOLESCENTS IN MODERN EDUCATION

Usov M.A., Bondarenko K.V.

*The article presents the development of memory problems in adolescents. Made the preliminary findings, recommendations are made to teachers and parents for improving memory.*

**Key words:** *teenage age, memory, types of memory, memory problems, conditions of development.*

#### ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА РЕШЕНИЯ УЧЕБНЫХ ЗАДАЧ

Фомин А.Е.

КГУ им. К.Э.Циолковского,

Центр социально-гуманитарных технологий

*В статье обсуждается проблема психологических механизмов метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. Показана роль эвристических*

*процессов в метакогнитивном мониторинге. Предложена процессуальная модель формулирования метакогнитивных суждений.*

**Ключевые слова:** *метакогнитивный мониторинг, эвристики, процессуальная модель.*

Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ и БКО № 14-16-40010 а(р).

В образовательных исследованиях метакогнитивной активности одно из ключевых направлений исследований – изучение метакогнитивного мониторинга решения учебных задач. Мониторинг понимается как *отслеживание учащимся собственной когнитивной активности при подготовке к устному ответу или экзамену, выполнении тестов знаний, чтении учебных текстов и т.д.* Понятие о мониторинге операционализируется через измерение характеристик различных метакогнитивных суждений: чувства знания (feeling of knowing - FOK); суждений о научении (judgment of learning - JOL); суждений уверенности в решении (confidence judgment) и некоторых других.

Существуют десятки исследований, в которых положение о связи качества метакогнитивных навыков и академической успешности находит эмпирическую поддержку. Основной вывод из этих исследований состоит в том, что учащиеся, обладающие более совершенными навыками мониторинга собственных знаний и интеллектуальных ресурсов, демонстрируют лучшую успеваемость (Tobias, Everson, 2002). В то же время, точность метакогнитивного мониторинга у многих учащихся оставляет желать лучшего. Наиболее ярко искажения мониторинга проявляются в эффекте сверхуверенности, когда учащийся слишком оптимистично оценивает свои знания и познавательные возможности. Сверхуверенность в этом случае может становиться фактором систематической неуспеваемости в учении. Указанное противоречие побуждает исследователей искать ответ на вопрос о психологических механизмах метакогнитивного мониторинга.

Важная теоретическая оппозиция относительно природы метакогнитивной активности существует внутри когнитивной психологии. Это обстоятельство весьма характерно для этого направления психологической науки. Оно состоит в том, что оппонентным кругом для конкретной когнитивистской теоретической модели или концепции выступают другие когнитивные концепции или модели, а не теоретические и экспериментальные наработки других направлений психологии (Савин, Фомин, 2011). Как и другие аспекты метакогнитивных исследований этот вопрос в настоящее время наилучшим образом разработан по отношению к работе человеческой памяти и ее метакогнитивного мониторинга.

Первая, обсуждаемая в рамках выделенной оппозиции гипотеза – это гипотеза возможности (способности) восстановления целевой информации

в памяти (the target-retrievability<sup>1</sup> hypothesis). Согласно ей человек имеет непосредственный доступ к содержанию собственной памяти, а главным источником суждений о том, есть информация в памяти или нет, является то, что субъект хотя бы частично помнит материал. На основе этого «следа» в памяти у него возникает впечатление, что по части можно восстановить целое. Эти впечатления и есть чувство знания или чувство «на кончике языка», или другие метакогнитивные суждения. Если след в памяти слишком слабый, то и чувство знания, то есть впечатление, что материал возможно припомнить, будет слабым и нет смысла дальше пытаться вспомнить материал.

Если пользоваться языком формальной логики, то с точки зрения гипотезы восстановления целевой информации *метакогнитивный мониторинг – это набор суждений о непосредственно наблюдаемых внутри собственной памяти явлениях.*

Поясним суть указанной точки зрения на примере решения учебной задачи. Представим, что учащийся изучает содержание нового параграфа в учебнике. В процессе чтения у него возникает необходимость использовать предыдущий материал, без которого невозможно понять новый. Ученик может использовать разные стратегии, чтобы получить доступ к этому материалу. В одном случае он попытается самостоятельно вспомнить, то, что было уже изучено. Этот этап соответствует начальному извлечению. С точки зрения гипотезы восстановления целевой информации, он должен обязательно получить непосредственный доступ к каким-либо ее фрагментам. Если такая попытка успешна, то это приводит к более или менее сильному чувству знания. Сильное чувство знания приведет к тому, что учащийся продолжит искать материал в собственной памяти, не обращаясь к внешним источникам. В случае слабого чувства знания учащийся, скорее всего, прибегнет к другой стратегии, он начнет, например, перечитывать предыдущие параграфы учебника, дополнительную справочную литературу, обратится с уточняющим вопросом к учителю или сверстникам и т.п.

Доказательством данной гипотезы, как считают ее сторонники, является достаточно высокая точность чувства знания. Так, если человек в данный момент не может что-то вспомнить, но уверен, что данный материал хранится в памяти и он может его извлечь, то впоследствии материал действительно вспоминается. Эмпирически высокая точность чувства знания была показана в ставших классическими в этой области, исследованиях Дж. Харта (Hart, 1965). Последующие исследования в рамках этой гипотезы также сосредоточились на выявлении положительных корреляционных связей между метакогнитивными

---

<sup>1</sup> Буквальный перевод этого термина – «восстанавливаемость» материала в памяти.

суждениями относительно возможности вспомнить какой-либо материал и действительной успешностью воспроизведения (см. например, (Schacter, Worling, 1985; Yaniv, Meyer, 1987)).

Представлениям о метакогнитивных суждениях как результате непосредственного доступа к содержанию собственной памяти оппонирует эвристический подход. Понятие об эвристиках было введено в научный оборот К. Дункером. Под эвристиками подразумеваются определенные умственные правила, которые сокращают поиск решения, но в отличие от алгоритмических стратегий не дают гарантии адекватного решения (Петухов, 1987). Именно эта особенность эвристик является источником с одной стороны быстрых, с другой – неверных решений. Различные ошибки и иллюзии, вызываемые эвристическими процессами, стали предметом многолетних исследований в рамках парадигмы «эвристик и отклонений», предложенной А. Тверски и Д. Канеманом (Канеман, 2014). В конце 80-х годов прошлого века стали появляться исследования, в которых проверялись гипотезы о влиянии эвристик не только на когнитивную, но и на метакогнитивную активность субъекта. Прежде всего, интерес вызывал вопрос об эвристической природе метакогнитивного мониторинга решения различных задач.

Представители данной точки зрения, хотя и расходятся в интерпретации эвристик, обуславливающих суждения человека о собственном познании, отстаивают общую идею, что субъект судит о процессах и результатах решения когнитивных задач на основе косвенных признаков. Используя эти признаки, он выводит некоторое представление о том, как решается задача, и каков результат решения. В этом случае, используя терминологию формальной логики, *метакогнитивный мониторинг следует понимать не как собственно суждения, а как умозаключения.*

Эвристический подход к объяснению метакогнитивной активности субъекта достаточно неплохо разработан в рамках общепсихологических исследований. Причем прогресс можно зафиксировать как в построении разнообразных частных теоретических моделей роли эвристик в метапознании, так и в проведении исследований, направленных на эмпирическую разработку этих моделей (Koriat, 1993, 1995; Metcalfe, Schwartz, Joaquim, 1993; Metcalfe, Finn, 2008; Zhao, Linderholm, 2011).

Однако, непосредственное использование этих разработок в области психолого-педагогических исследований представляется проблематичным в силу сразу нескольких причин. Отметим, что эти трудности являются общими и для других попыток перенести выводы когнитивных общепсихологических исследований познания в проблематику образовательных исследований (Савин, Фомин, 2011; Савин, Фомин, 2013).

Первая трудность состоит в том, что исследования познания в рамках информационного подхода долгое время проводились преимущественно в отношении отдельных познавательных процессов: восприятия, памяти, решения задач и т.д. В то же время познание в структуре учебной активности представляет собой сложное сочетание отдельных когнитивных функций, а сами задачи учения предполагают актуализацию сразу нескольких познавательных процессов. Так, например, когда учащийся решает геометрическую задачу, он имеет дело с распознаванием образом, анализом вербальных условий задачи, соотносит ее материал с тем, который имеется в памяти, задействует механизмы мышления для ее решения. Ясно, что для объяснения подобных комплексных, сложных процессов, модели, описывающие частные аспекты познания, вряд ли подходят. Аналогичная ситуация сложилась и в эвристических исследованиях метапознания, которые захватывают по преимуществу область так называемой метапамяти. В подавляющем числе случаев они посвящены изучению эвристических стратегий формулирования метакогнитивных суждений относительно решения мнемических задач.

Вторая трудность заключается в том, что в когнитивных психологических исследованиях предметом анализа становятся, прежде всего, познавательные акты, которые протекают в весьма короткие промежутки времени, то есть в них изучается «микрогенез» познания, происходящий в течение доли секунд, секунд, минут. В противоположность этому психолого-педагогические исследования должны включать изучение «макрогенеза» познавательной активности, которая происходит в течение часов, дней и даже лет. Нечто подобное наблюдается и в отношении исследований метакогнитивной активности. Так, влияние эвристик на возникновение суждений о научении, как прогнозов испытуемого о том, сможет ли он воспроизвести выученный материал, относятся к временным интервалам порядка десятков минут. То есть, испытуемый должен сделать суждение о том, вспомнит ли он нужный материал через 10 минут после заучивания. Ясно, что в реальном учебном процессе школьник или студент делает подобные прогнозы не на минуты, а на предстоящие часы или даже дни.

Третьей трудностью является проблема экологической валидности экспериментальных исследований метапознания. Эта проблема обозначена ранее как противопоставление «аудитория vs лаборатория» и состоит в том, что данные лабораторных исследований метакогнитивной активности нельзя непосредственно перенести в образовательный контекст. Показательным примером могут служить суждения чувства знания. В рамках RJR-парадигмы эти суждения получаются в результате весьма искусственной экспериментальной процедуры, предполагающей предварительное заучивание материала, затем его извлечение, затем суждение чувства знания о возможности воспроизвести не вспомненный

материал впоследствии и затем попытку воспроизвести этот материал. Ясно, что такая процедура никак не может быть вплетена в ткань образовательных исследований метапознания, например, в контекст изучения метакогнитивного мониторинга решения тестов знаний учащимися, которые предлагаются как процедуры рубежного контроля знаний, на зачетах и экзаменах.

Решением проблемы может стать создание специализированных моделей метакогнитивной активности, адаптированных под образовательные исследования.

На основе проведенного теоретико-методологического анализа исследований психологических механизмов метакогнитивного мониторинга решения задач, а также на основании выявленных трудностей переноса общепсихологических теоретических обобщений эвристического подхода к метапознанию в образовательные исследования, нами разработана процессуальная модель метакогнитивного мониторинга решения учебных задач.

Основными допущениями указанной модели являются следующие положения:

1) процесс метакогнитивного мониторинга решения учебной задачи представляет собой совокупность метакогнитивных суждений различного типа, которые возникают в результате эвристической оценки учащимся косвенных признаков процесса и результатов решения задачи учения;

2) эти признаки относятся как к процессуальным характеристикам решения задачи (легкость и скорость обработки материала задачи, доступность извлечения материала из памяти и т.п.), так и к ее содержательным характеристикам (знакомость материала задачи; предыдущий опыт успешного/неуспешного решения аналогичных задач);

3) продвигаемые эвристической обработке признаки могут быть как релевантными, так и иррелевантными действительному процессу решения, но в процессе метакогнитивного мониторинга решения учащийся учитывает различные признаки независимо от степени их соответствия тому, как строится решение;

4) эвристическая оценка косвенных иррелевантных признаков выступает фактором искажения метакогнитивного мониторинга и является источником возникновения метакогнитивных иллюзий учащегося о собственных познавательных возможностях в учении. Наиболее распространенной иллюзией подобного рода является самоуверенность в решении учебных задач.

Проведенная эмпирическая проверка модели дала положительные результаты. В частности, получены данные о том, что эвристическая оценка признаков знакомости учебного материала, а также доступности его извлечения является независимым от предметного знания фактором,

определяющим суждения уверенности в решении различных учебных задач.

#### Список литературы.

1. Канеман Д. Думай медленно... решай быстро.- Пер. с англ.- М.: АСТ, 2014.- 653 с.
2. Петухов В.В. Психология мышления.- М.: Изд-во МГУ, 1987.- 87 с.
3. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Педагогическая психология: Учебное пособие.- Калуга: КГУ им. К.Э.Циолковского, 2011а.- 340 с.
4. Савин Е.Ю., Фомин А.Е. Когнитивная психология образования: аудитория как лаборатория // Психология в вузе.- 2013.- №3.- С. 67-83.
5. Hart J.T. Memory and the feeling-of-knowing experience // Journal of Educational Psychology. 1965. V. 56. № 4. P. 208-216.
6. Koriat A. How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing //Psychological review. – 1993. – V. 100. – №. 4. – P. 609-639.
7. Koriat A. Dissociating knowing and the feeling of knowing: Further evidence for the accessibility model //Journal of Experimental Psychology: General. – 1995. – V. 124. – №. 3. – P. 311-333.
8. Metcalfe J., Schwartz B.L., Joaquim S.G. The cue-familiarity heuristic in metacognition //Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1993. – V. 19. – №. 4. – P. 851-861.
9. Metcalfe J., Finn B. Familiarity and retrieval processes in delayed judgments of learning //Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 2008б. – V. 34. – №. 5. – P. 1084-1097.
10. Schacter D.L., Worling J.R. Attribute information and the feeling-of-knowing //Canadian Journal of Psychology/Revue canadienne de psychologie. – 1985. – V. 39. – №. 3. – P. 467-475.
11. Yaniv I., Meyer D.E. Activation and metacognition of inaccessible stored information: potential bases for incubation effects in problem solving //Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. – 1987. – V. 13. – №. 2. – P. 187-205.
12. Tobias S., Everson H.T. Knowing what you know and what you don't: Further research on metacognitive knowledge monitoring [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://research.collegeboard.org/sites/default/files/publications/2012/7/researchreport-2002-3-metacognitive-knowledge-monitoring.pdf>.
13. Zhao Q., Linderholm T. Anchoring effects on prospective and retrospective metacomprehension judgments as a function of peer performance information //Metacognition and Learning. – 2011. – V. 6. – №. 1. – P. 25-43.

#### PSYCHOLOGICAL MECHANISMS METAKOGNITIVE MONITORING OF THE SOLVING OF EDUCATIONAL PROBLEMS

Fomin A.E.

*In article the problem of psychological mechanisms metacognitive monitoring of the solving of educational problems is discussed. The role of heuristic processes in metacognitive monitoring is shown. The procedural model of a formulation metacognitive judgments is offered.*

**Keywords:** *metacognitive monitoring, heuristics, procedural model.*

## ГЛАВА 3. ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ В ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ И КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

### РЕЛИГИОЗНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ: ПРОТОТИПИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

Гайворонская А.А.

Юридический колледж международной полицейской ассоциации

*В статье предпринята попытка описания на основе прототипического подхода вероятностной модели религиозного экстремизма. Мы полагаем, что существует психологическая (семантическая) структура феномена религиозного экстремизма, сформированная различными типами значений, категориальными структурами, «классифицирующими» этот феномен. На уровне обыденного сознания религиозный экстремизм - это поиск справедливости, слепое повиновение и исполнения приказов религиозного лидера, освободительная борьба против других религиозных учений.*

**Ключевые слова:** когнитивно – лингвистическое моделирование, религиозный экстремизм, прототипический подход, категории, социальные представления.

В современном обществе, в социокультурном пространстве возрастает роль духовных ценностей, религиозных предпочтений. Духовные ценности, а именно религиозные взгляды, теории, идеи, влияют на психологический климат в обществе. Религиозная принадлежность, идентификация с той или иной конфессией является определяющей в способах построения личностью своих отношений с обществом, где упрощенный, поверхностный вариант усвоения религиозных учений и норм приобретает признаки экстремизма

В основе религиозного экстремизма лежит отрицание религиозных ценностей, традиций. Цель религиозного экстремизма – создание социально-психологических условий для доминирования одной из религий, а так же вытеснения из общественного сознания ценностей других конфессий.

Л.В. Баева рассматривает религиозный экстремизм как жесткое неприятие идей другой религиозной конфессии, агрессивное отношение и поведение к иноверцам, пропаганда незыблемости, «истинности» одного вероучения; стремление к искоренению и устранению представителей иной веры вплоть до физического истребления (что получает теологическое обоснование и оправдание) (Баева, 2010). Так В.Д. Лаза выделяет сущность религиозного экстремизма, которая заключается в стремлении внешнего изменения мира, а не внутреннего преобразования личности (Лаза, 2008). К.В. Кузнецов говоря о религиозном экстремизме, замечает в этом феномене крайнюю форму проявления фанатизм. По мнению автора, религиозный фанатизм переходит в экстремизм тогда, когда нет никаких иных «удерживающих» форм идентификации:

национальных, гражданских, родовых, имущественных, клановых, корпоративных (Кузнецов, 2012).

Мы полагаем, что религиозный экстремизм - это и вербальные и деятельностные феномены в социальном взаимодействии системы взглядов (идеологии), в основе, которой лежат представления о социальной несправедливости о месте и роли той или иной религиозной конфессии в общественном управлении, а также представления о превосходстве той или иной религиозной конфессии.

Когнитивно – лингвистические исследования, когнитивное моделирование, на наш взгляд, является наиболее перспективным для изучения такого сложного социального феномена как религиозный экстремизм. Известно, что когнитивное моделирование представляет собой перспективный метод исследования сознания. По мнению С. Московича, ведущей и единственной характеристикой и общественного, и индивидуального сознания являются *социальные представления*, которые выражают форму социального знания (здравый смысл). Социальные представления – это образы и смыслы, идеи, ценности, установки, «наивные теории», объясняющие события окружающего мира, при конструировании которых происходит познание различных феноменов, в том числе религиозного экстремизма. Прототипический анализ является одним из средств для осуществления когнитивного моделирования.

В основе прототипического анализа (по П. Вержесу) лежит структурный подход, который выявляет взаимосвязь между значениями (ассоциациями – *социальными представлениями*), способы воздействия одного значения на другой, а также характер отношений между ними. Ключевые понятия данного подхода - это понятия: категоризация и прототип. Категоризация - это категории связанные между собой внутренней структурой семантического пространства, где есть отношения сходства, или различия, при этом категории, отражающие существенные характеристики понятия, называются прототипами.

В структуре таких категорий фиксируются наиболее общие характеристики описываемых объектов (Vergès, 1992). Ж.-К. Абрик выделяет в структуресоциальных представлений ядро и периферический строй. Ядро представления выражает сущность (смысл представления), в нем располагаются прототипы. Периферический строй объясняет и дополняет значение ядра, образует семантическое поле представления, способствует изменчивости и развитию представления. Периферический строй образован остальными элементами представления и условно подразделяется на две зоны: зона потенциальных изменений и зона, представляющая собой собственно периферическую систему. Зона потенциальных изменений объединяет элементы, имеющие высокие значения по рангу, или по частоте упоминания. Эта зона является источником потенциальных изменений представления. Вторая зона -

собственно периферическая система содержит понятия, имеющие наибольший ранг и наименьшую частоту (Abric, 2001). Для осуществления прототипического анализа необходимо выявить частоту появления ассоциации (социального представления) и ранг. Для этого вначале мы выявляем частоту появления того или иного понятия у разных испытуемых. Далее для выяснения ранга мы просим испытуемых полученные понятия проранжировать по степени их значимости. В ходе осуществления прототипического анализа мы получаем образ восприятия религиозного экстремизма, его перцептивную модель.

В данном исследовании приняло участие 232 человека. Все испытуемые были отобраны на основе рандомизированного отбора, проживающие в Смоленске и Смоленской области, Москве и Московской области, а также Екатеринбурге. Это были учащиеся колледжей, обучающиеся различным специальностям, студенты различных вузов, работающие люди. Женщины и мужчины были представлены равномерно (количественные различия статистически не значимы). Возрастной состав от 18 до 54 лет, средний возраст  $M = 34,9$  лет, стандартное отклонение  $SD = 1,79$ .

#### **Описание и анализ результатов исследования**

Ведущие темы в описании феномена религиозного экстремизма были следующие:

- а) *насилие, жестокость против тех, кто принадлежит к иной конфессиональной группе;*
- б) *альтернативная религия, вероисповедание;*
- в) *поиск справедливости;*
- г) *закамуфлированный способ достижения власти.*

В ходе обследования были получены следующие дескрипторы, описывающие социальные представления о религиозном экстремизме.

*Насилие, секта, идеология, приверженность к вероучению, нетерпимость к представителям иных религий, поиск справедливости, догматизм, социальные барьеры, сатанистские организации, конфликт между традиционной религиозной культурой и нетрадиционной, исчезновение традиционных этических норм, джихад, общественный резонанс, требовательность верующих к ближним, оппозиционные религиозные движения, негативное отношение к иноверцам, пропаганда «истинности» одного вероучения, борьба с иноверцами, священная борьба, радикальные методы, неуверенность в завтрашнем дне, погромы, религиозные противоречия, вербовочная работа, религиозный культ, антиобщественная направленность, миссионерская деятельность, изменения общественных отношений, идеи сепаратизма, религиозные традиции, нестабильность общества, декларативность законов, бюрократизм, коррумпированность чиновников и др.*

Составляющими зоны ядра представления стали понятия (число в скобке показывает частоту встречаемости): *освободительная борьба против других учений (23)*, *слепое повиновение и исполнения приказов лидера (25)*, *поиск справедливости (21)*, *действия против иноверцев (18)*, *агрессивность (16)*. По сути, эти элементы являются попыткой объяснить, что же такое «религиозный экстремизм». Большой интерес представляет тот факт, что тут присутствует элемент «поиск справедливости». Этот результат позволяет предположить, что концепт поиск справедливости является ключевым мотивом определяющим поведение. Поиск справедливости - это поиск социально-утопического идеала. Понимание идеи справедливости – это вопрос соотношения интересов общества, государства и личности.

**Таблица 1.**

Дескрипторы, образующие ядро и периферию представлений о религиозном экстремизме

Частота ассоциации	Средний ранг ассоциации	
	< 2.5	≥ 2.5
≥ 15	<i>освободительная борьба против других учений (23;2.2)</i>	<i>агрессия против врагов истинной веры (21; 6.4)</i>
	<i>слепое повиновение и исполнения приказов духовного лидера (22; 2.4)</i>	<i>божья справедливость (на все божья воля) (20; 6.6)</i>
	<i>поиск справедливости (21; 2.1)</i>	<i>религиозные традиции (17;6.3 )</i>
	<i>действия против иноверцев (18; 1.7)</i>	<i>пропаганда «истинности» одного вероучения (16; 5.2)</i>
	<i>агрессивность (16; 1.6)</i>	<i>фанатизм(15; 5.0)</i>
<15	<i>секта (14; 2.3)</i>	<i>конфликт между традиционной и нетрадиционной культурой (9; 3.6)</i>
	<i>религиозное возрождение (13; 2. 5)</i>	<i>превосходство над другими по религиозному признаку (8; 3.5)</i>
	<i>бескомпромиссность (12; 2.4)</i>	<i>нестабильность общества (8; 3.4)</i>
	<i>религиозный культ(11;1.5)</i>	<i>нарушение суверенитета (7; 3.3)</i>
	<i>джихад (10;1))</i>	<i>захват власти (7; 3.2)</i>
		<i>декларативность закона (6;3.2)</i>

**Примечание** – здесь и далее первое число означает частоту встречаемости этого понятия, второе – ранг его появления. При этом: ≥ 15 большая частота встречаемости; < 15 меньшая частота встречаемости; < 2.5 меньше среднего ранга; ≥ 2.5 больше среднего ранга.

Зона ядра выражает сущностные характеристики религиозного экстремизма, выражающиеся в агрессивных действиях против других конфессий, обусловленных протестом и сопротивлением против «неправедного». Религиозные учения содержат определенные обязанности (заповеди), предписывающие правильное или неправильное поведение в той или иной ситуации. Это может быть оправдание жестокости, нетерпимость к иноверцам, или готовность жертвовать жизнью ради идеи.

Потенциальная зона изменений (первая периферическая система) представлена элементами: *агрессия против врагов истинной веры, божья справедливость (на все божья воля), религиозные традиции, пропаганда «истинности» одного вероучения, фанатизм*. Полученные данные показывают, что существует страх перед иноверцами, очень важна вера в высшую (божественную) справедливость, почитание религиозных традиций. Абсолютный авторитет, буквальное следование тексту, однозначность понимания божественного откровения, выраженного в священном писании (Тора, христианская Библия, Коран) или иных канонических религиозных текстах (Талмуд, святоотеческие писания, папские энциклики, законоположения шариата) способствуют десакрализации религиозных знаний и как следствие агрессивное отношение к тем, кто не разделяет их взгляды, идеи.

Периферия представлена в основном категориями, отражающими намерения (интенции), виды, формы, а именно: *секта, религиозное возрождение, бескомпромиссность, религиозный культ, джихад*. Эти данные отражают как устойчивые, так и ситуативные проявления религиозного экстремизма (См. табл. 1). Психологической основой религиозного экстремизма является вера (компонент религиозного сознания). Вера предполагает готовность к принятию религиозных идей и осуществлению определенных действий. В условиях глобализации, кризиса ценностей религиозная вера может изменяться, трансформироваться от секты и культа до религиозного возрождения.

#### **Выводы.**

1. На уровне обыденного сознания религиозный экстремизм - это поиск высшей «праведной» справедливости, слепое повиновение и исполнения приказов религиозного лидера, освободительная борьба против других религиозных учений. Суть этой иерархии такова, что важная роль отводится поиску высшей «божественной» справедливости - идеала. Таким образом, религиозный экстремизм представляется респондентам скорее как вопрос соотношения интересов общества, государства и личности, о месте и роли той или иной религиозной конфессии в общественном управлении, или превосходства той или иной религиозной конфессии.
2. Сосуществование в зоне ядра представления таких элементов, как «слепое повиновение и исполнения приказов религиозного лидера»,

«освободительная борьба против других религиозных учений», а также представленность в периферических системах еще целого ряда элементов «агрессия против врагов истинной веры», «фанатизм» говорят опроцессе десакрализации религиозных знаний, учений.

3. Полученная модель религиозного экстремизма состоит из высоко согласованных контентов, наиболее часто встречающихся в протоколах респондентов. Данные контенты являются категориями, отражающими сущностные характеристики религиозного экстремизма.

#### **Список литературы.**

1. *Баева Л.В.* Проблема противостояния молодежному экстремизму в современной России // Информационное сопровождение геополитической безопасности территорий Юга России и прикаспийского региона: Материалы Международной научно-практической конференции. Астрахань: «Астраханский университет», 2010. С. 26-33
2. *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> Дата обращения 12.04.2015
3. *Лаза В.Д.* Корни и профилактика религиозного экстремизма / Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2008. № 2. С. 290-291.
4. *Vergès P.* L'Evocation de l'arget: Une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation // Bulletin de psychologie. 1992. Tome XLV. No. 405. P. 203–209
5. *Abric, J-C.* (2001) A Structural Approach to Social Representations // Representations of the Social: Bridging Theoretical Traditions / Eds. by K. Deaux, G. Philogène. Oxford : Blackwell Publishers. P. 42–47

#### RELIGIOUS EXTREMISM: PROTOTYPICAL MODEL

Gaivoronskaya AA

The article attempts to describe the prototypical approach based on a probabilistic model of religious extremism. We believe that there is a psychological (semantic) structure of the phenomenon of religious extremism, formed by different types of values, categorical structures, "classifying" the phenomenon. At the level of everyday consciousness religious extremism - is the search for justice, blind obedience and execution of orders of the religious leader, the liberation struggle against other religious teachings.

**Keywords:** cognitive – linguistic modeling, religious extremism, prototypical approach, category, social representations.

## КОГНИТИВНЫЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА, ДАЮЩЕГО ЛОЖНЫЕ ПОКАЗАНИЯ

Инчакова В.А.

Главная военная прокуратура, г. Москва

*Статья посвящена проблеме лжи в юридической сфере. Основной акцент делается на когнитивной и эмоциональной составляющих, поведенческих особенностях человека, дающего ложные показания. Рассматриваются признаки лжи, ее вербальные и невербальные компоненты.*

**Ключевые слова:** когнитивные операции, показания, лжесвидетельство, невербальное общение, микровыражения.

Каждый человек, находящийся в социуме, сталкивается с огромным спектром проблем адаптации к внешним факторам. Желание казаться лучше в глазах других, страх наказания, возможность получения благ более легким путем подталкивают людей скрывать правду и говорить то, что не является действительностью, но в силу многих причин выгодно.

Существует множество источников, поднимающих проблему лжи в различных сферах жизни, однако, несмотря на многообразие литературы, вопрос долгое время остается актуальным. А особый интерес представляет изучение выявления признаков лжи в определенных областях деятельности. И в настоящей статье предпринята попытка проанализировать особенности лжи в юридической сфере, по каким поведенческим признакам обвиняемого можно обличить его во лжи.

Ложь – одно из тех, все более поражающих уголовный процесс зол, с которым следователь сталкивается при расследовании самых различных преступлений. Источниками лжи являются чаще всего подозреваемые, обвиняемые и свидетели. Перечень лжецов может быть продолжен, поскольку подчас в этом качестве выступают потерпевшие, а иногда и эксперты. (Образцов, Богомолова, 2002, с.417). П. Экман определяет ложь как «намеренное решение ввести в заблуждение того, кому адресована информация, без предупреждения о своем намерении сделать это» (Экман, 2010, с.19).

Ложь различается по типам, целям и основаниям и касаясь юридической практики она может быть крайне опасным явлением, поскольку несет угрозу осуществлению правосудия и установления справедливости. Лжесвидетель способен оклеветать невинного человека, обеспечить алиби преступнику, из-за его показаний человек может лишиться имущества. Ответственность за дачу ложных показаний закреплена в статье 307 УК РФ.

И, безусловно, обращаясь к исследователям данной проблемы, важным аспектом является анализ основных признаков лжи. В. Штерн,

определяющий ложь как сознательное (автор обращает особое внимание, что ложь может быть сообщена только лишь на сознательном уровне и не может высказываться на бессознательном), неверное показание, служащее для того, чтобы посредством обмана достичь определенных целей, выделяет три признака лжи.

1) человек должен осознавать ложность высказываемого им сообщения.

2) должно быть, намерение обмануть собеседника.

3) в высказывании должна присутствовать целесообразность, стремление получить выгоду или избежать негативных последствий сложившейся ситуации (лгущий человек всегда имеет определенные мотивы и цель, которые побуждают его дать ложное сообщение) (Штерн, 1911, с.79).

Цели и мотивы могут быть разные. Образцов и Богомолова рассматривали основные мотивы допрашиваемого, склонного к даче ложных показаний. Среди них, прежде всего - это страх наказания и изобличения преступления. Человек, который пытается скрыть правду и при этом боится, что его могут разоблачить с последующим наказанием, испытывает чувство тревоги, ощущает угнетенное и депрессивное состояние. Также, мотивом, определяющим поведение обвиняемого, может быть и морально-нравственный аспект сложившихся в обществе ценностей и оценок окружающих. Человек, дающий ложные показания, может испытывать чувства стыда и вины за содеянное, боясь осуждения со стороны окружающих, близких ему людей.

Немаловажным является и социальный статус, материальное и служебное положение преступника. Если данные показатели высокие, то, безусловно, человек, опасаясь, лишится благ, будет всячески скрывать факты содеянного. Но основным мотивом, побуждающим к лжесвидетельству, является страх лишиться свободы и привычного образа жизни. Особенно это касается людей, которые впервые совершили преступление (Образцов, Богомолова, 2002, с.420).

Итак, говоря о мотивах, интересным является вопрос, что же испытывает человек, когда дает ложные сведения и какие процессы в этот момент происходят в его голове.

Дженифер Вендемия, основываясь на результатах изучения с помощью мозговых процессов, сопряженных с ложью, предложила несколько противоречащих друг другу теорий. Так, разные ученые считают, что процесс лжи сопряжен с изменением в активности механизмов внимания или изменением нагрузки на механизмы памяти, или разрешением конфликта, возникающего между процессами восприятия и памяти. Изменение внимания заключается, прежде всего, в его переключении на факторы возможной угрозы. Например, громкий шум

привлекает наше внимание потому, что он может представлять угрозу. Аналогично вопросы, на которые человек собирается солгать, привлекают его повышенное внимание, поскольку связаны с угрозой возможного разоблачения лжи. Нагрузка на память определяется тем, какой объем информации индивид может держать под контролем и анализировать одновременно. Человек, говорящий правду, не испытывает необходимости поддерживать в активном состоянии большой объем информации, находящейся в памяти, тогда как человек, говорящий ложь, вынужден постоянно контролировать как содержание и качество своих ложных высказываний, так и содержание действительного состояния вещей. Произнесение лжи всегда является гораздо более сложной деятельностью, чем произнесение правды (Дж. Вендемия, 2003, с. 97).

Когда человек выполняет те или иные когнитивные операции, такие как арифметический счет, чтение или произнесение лжи, у него активируются различные отделы мозга. Повышение активности нейронов сопровождается усилением их метаболизма и увеличением локального кровоснабжения. Во время лжи усиливается активность в нижней и боковой областях лобной коры, отвечающей за особо сложные процессы переработки информации. Исследования А. Пеленицына свидетельствуют о том, что ложь сопровождается также повышением активности в предцентральной, средней и верхней коре лобных долей, а также в средней височной извилине (Дж. Вендемия, 2003, с. 106).

Образцов и Богомолова определяет поведение человека воздействием на него доминанты, т.е. господствующего в данный момент очага возбуждения в коре больших полушарий головного мозга, который обладает повышенной чувствительностью к раздражению и способен оказывать тормозящее влияние на работу других нервных центров. Зачастую доминанта воздействует и на преступника. Испытывая чувства тревоги, сожаления, страха, раскаяния и т. д., правонарушитель мысленно многократно возвращается к событию преступления, обдумывает возможные неблагоприятные последствия. Этот процесс приводит к еще большему усилению переживаний, к постоянному подкреплению очага возбуждения - доминанты. Замечено, что чем тяжелее преступление, тем ярче изменения в поведении преступника (Образцов, Богомолова, 2002, с.315).

Однако этим значение доминанты не исчерпывается. Давно замечено, что человек, совершивший тяжкое преступление, испытывает сильное психологическое напряжение. Стремление скрыть причастность к преступлению, необходимость маскироваться, чтобы выглядеть спокойным, приводят к усилению торможения в клетках коры головного мозга. После этого начинает преобладать процесс возбуждения. Оно становится все более устойчивым, а потом и постоянным. Безусловно, преступник испытывает острое желание снизить напряженность, снять с

себя бремя тайны преступления, посоветоваться, как быть дальше, какую линию поведения избрать, просто выговориться хотя бы и постороннему человеку.

Соответственно, уклоняясь от ответственности, скрывая свое участие в преступлении и утаивая от окружающих связанные с этим переживания, виновный оберегает свои воспоминания от внешнего проявления и тем самым постоянно оживляет их, а, подавляя переживания, еще более их обостряет, поэтому тенденция скрыть свои чувства и мысли вносит сильнейшую дезорганизацию в его психические процессы. В частности, у подозреваемого происходит частая смена состояний, сопровождаемая то появлением уверенности в себе, стремлением к активному противодействию, недооценкой возможностей следствия, самоуверенностью, то, напротив, возникновением подавленного, депрессивного состояния, растерянности, безволия. Говоря о переживаниях виновного, О. Фрай, анализируя психологическое состояние лжеца, выделил 3 процесса или подхода. Когда человек врет, он может испытывать 3 состояния, связанные с эмоциями, содержанием и контролем. При этом любая из этих составляющих может влиять на поведение человека. Также автор подчеркивает, что лжецы могут прибегать ко всем трем подходам, в связи с чем, их нельзя рассматривать отдельно. В рамках эмоционального подхода Фрай выделил основные типы эмоций: вина, страх и эмоциональный подъем (Фрай, 2006, с. 131).

Человек напуган тогда, когда он беспокоится о том, что его ложь могут раскрыть. Однако он может ощущать и эмоциональный подъем, чувствуя, что ему удастся «грамотно» солгать. Много зависит от личностных качеств лжеца и интенсивность вины люди испытывают разную. Например, люди склонные к частому манипулированию могут расценивать ложь как обычный путь к достижению собственных целей. Также лжец не будет испытывать вину и в том случае, если считает что лгать - законно. Или обманщик не будет чувствовать вину и в том случае, если считает, что негативные последствия лжи не слишком серьезны.

Сила страха, переживаемого лжецом, также зависит от ряда обстоятельств. Во-первых, это определяется тем, кому лгут. Во-вторых, важно мнение лжеца о своем умении врать. Некоторые люди врут умело, и понимают это. Они по собственному опыту знают, что обмануть других легко. Это повышает их самоуверенность во время лжи и уменьшает чувство страха. Наконец, обманщик испытывает больший страх, если ставки высоки, то есть если раскрытие обмана будет иметь серьезные последствия. Эмоциональный подъем, сопровождающий ложь, возрастает, если известно, что собеседника нелегко обмануть.

Чувство вины, страх и эмоциональный подъем могут влиять на поведение лжеца. Вина выражается в отведении взгляда, так как обманщик не решается глядеть прямо в глаза собеседнику, говоря откровенную ложь.

Страх и возбуждение проявляются признаками стресса - жесты множатся, человек чаще запинаяется и ошибается (заикается, повторяет или пропускает слова), тон его голоса становится выше. Чем сильнее эмоция, тем выше вероятность, что один из этих сигналов выдаст ложь.

Подход, основанный на сложности содержания говорит о том, что мыслительные процессы могут независимо от эмоций оказывать свое влияние во время обмана. Ложь может быть сложной когнитивной задачей. Человек вынужден выдумывать правдоподобные ответы, которые нельзя было бы обернуть против него; ложь должна согласовываться со всем, что знает или может узнать собеседник, - необходимо избегать ошибок. Более того, лжец должен помнить все, что говорил ранее, чтобы сказать то же самое, когда его попросят повторить. Поэтому подозреваемому намного легче предъявить алиби, если оно реальное, а не сфабрикованное.

Затем подход, сопровождающийся контролем над поведением О. Фрай рассматривал как сложную внутреннюю борьбу, в которой обманщики, опасаясь, что проявления эмоций или логической сложности разоблачат их, искусственно подавляют такие проявления. Лжец может беспокоиться о том, что будет выглядеть неискренним, и будет прилагать усилие, чтобы произвести впечатление искреннего человека, даже в большей степени, чем когда говорит правду.

Итак, говоря о процессах внутренних, которые испытывает человек, говорящий неправду, необходимо конкретизировать вопрос и внешних проявлений. По каким признакам можно вычислить лжеца. Подходов к данной проблеме довольно много.

В данной статье уже говорилось о том, что многие факторы, связанные с дачей ложных показаний, зависят от индивидуальных особенностей личности лгущего. Соответственно, манипуляторы, которые рассматривают ложь как приемлемый способ достижения целей, испытывая меньше чувства вины, могут вести себя более уверенно. Фрай выдвинул предположение и о том, что говоря ложь, экстраверты ведут себя иначе, чем интроверты, имеет более сильную эмпирическую поддержку. Во время обмана экстравертированные люди двигаются меньше, чем когда говорят правду, тогда как интроверты совершают больше движений, когда лгут, чем когда они честны. Обманывая, интроверты по сравнению с экстравертами также чаще сбиваются в своей речи. Интровертивные люди обычно чувствуют себя более неуютно в социальных взаимодействиях, чем экстраверты. Тот факт, что им приходится врать, возможно, заставляет их нервничать еще больше, что приводит к усилению движений и «неровностей» речи. Имеющиеся данные также могут быть объяснены необходимыми когнитивными усилиями. Как правило, экстраверты более красноречивы, и потому им несколько проще присочинить.

Интроверты в целом более молчаливы и негибки в социальных взаимодействиях, и это им может даваться труднее. Поэтому задача

говорить неправду является более сложной для интровертов, чем для экстравертов, что отражается в увеличении сбоев в речи. Проблему тембра голоса поднимал и немецкий психолог Штангль, по его мнению, скорость речи соответствует господствующему состоянию темперамента. Так оживленная, бойкая, торопливая манера говорить свидетельствует о темпераментном, уверенном в себе человеке. Слишком торопливая речь указывает на непостоянство. Слишком громкий голос может свидетельствовать о сверхкомпенсации для сокрытия слабости (Штангль, 1991, с. 172).

Излишне тихий голос при общей напряженности индивида может быть признаком его неуверенности в себе. Колебания громкости речи свидетельствуют об интенсивном переживании.

Ясное, четкое произношение слов, намеренное акцентирование внимания на звуковых сочетаниях обычно свидетельствует о внутренней мобилизованности говорящего, его уверенности в себе. И наоборот, неясная, невнятная речь может указывать на уступчивость, волнение, неуверенность в себе.

Спонтанная речь у лиц, не владеющих ораторским искусством, обычно сопряжена с паузами напряженного обдумывания, неуверенностью в голосе, повторами, самоперебиваниями, порой с отказом от продолжения разговора в силу затруднений в построении речевых коммуникаций.

Некоторые признаки голоса, содержательного и эмоционального наполнения устной речи могут квалифицироваться как сигналы, дающие основание заподозрить допрашиваемого, но лжи. Ложные показания обычно имеют более бедный эмоциональный и интонационный фон. Связано это с тем, что воспроизводя надуманную вербальную конструкцию, лжесвидетельствующий не может адекватно воспроизвести те эмоциональные переживания, которые в действительности он должен был бы испытывать в соответствии с выбранной версией. В том случае, когда эмоциональное состояние лица, дающего показания, выраженное в особенностях его речевого поведения, противоречит содержанию сообщения, которое он доносит до слушателей, это должно настораживать следователя.

Что же касается установочной (репродуцированной) речи, то она представляет собой воспроизведение заранее подготовленного письменного или устного аналога и поэтому является по сравнению со спонтанной более ровной, гладкой, "причесанной", логичной. Некоторые лжесвидетели, которые заранее готовятся дать ложные показания, еще до вызова на допрос, разрабатывают письменный вариант будущих показаний, проговаривают, иногда даже заучивают их. В итоге их показания могут быть неестественно стройными, четкими, с элементами книжного стиля, что особенно бросается в глаза на фоне выявленного недостаточного общего уровня речевой культуры допрашиваемого.

Образцов и Богомолова указывают на необходимость анализа образа подозреваемого. Распознавание характера и других свойств личности коммуникатора возможно по выражению его лица и глаз, виду и состоянию прически, степени ухоженности рук, чистоте тела, запаховым следам, манерам, жестам, татуировкам, другим внешним признакам и аксессуарам (Образцов, Богомолова, 2002, с. 317).

В системе средств невербального общения на уровне сознания существенную роль играет одежда человека. Этот объект может о многом рассказать внимательному наблюдателю (об уровне материального благополучия собеседника, его вкусе, круге общения, социальной и возрастной принадлежности и т.д.).

О. Фрай немаловажным фактом считает уровень интеллектуальных способностей лгущего, поскольку говорить неправду, которая звучит убедительно и правдоподобно и не противоречит фактам, уже известным наблюдателю, может быть сложной задачей, особенно если у лжеца не было возможности подготовиться. О.Фрай подчеркивал, что нехватка интеллекта также может быть причиной, по которой убийца не может говорить одинаково гладко, когда лжет и когда говорит правду, имея возможность тщательно подготовить свою ложь. Также вероятно, что подозреваемые начнут беспокойно двигаться, как только представят свои алиби, а лжецы обычно не демонстрируют такого поведения. Скорее всего, у лжецов, переживающих чувство страха, вины или удовлетворения и когда ложь требует значительных ментальных усилий будет наблюдаться снижение иллюстраторов, движений ног и стоп, едва заметные движения рук и пальцев изменение в плавности и скорости речи или микропроявления эмоций на лице. Особую роль вопросу микропроявлений или микровыражений стоит отнести теории Пола Экмана, выдвинувшего гипотезу о том, что у человека существуют особые признаки в выражении лица или жестах, которые указывают на то, что эмоция является поддельной (Экман, 2010, с. 182). В своей работе он приводит пример исследования поведения женщины-самоубийцы, которая страдала от депрессии и находилась на лечении в клинике. Отпросившись на несколько дней домой у врача совершила попытку суицида. При этом на беседе с доктором проявила себя жизнерадостным счастливым человеком. И только лишь многократные исследования записи их разговора позволили обнаружить секундное выражение печали и безысходности на ее лице при вопросе врача о ее дальнейших планах на будущее. Данный пример подтолкнул автора к более детальным исследованиям вопроса микровыражений, которые могут рассматриваться в разных контекстах и включают в себя: разговорный обмен информацией (первая встреча, случайная беседа, допрос, при проведении которого человек знает, что он подозревается в каком-то правонарушении); историю отношений (что было известно до начала допроса); очередность проявления (когда

возникают микровыражения, когда подозреваемый говорит или слушает); соответствие (соответствует или противоречит показанная в микровыражении эмоция содержанию слов, произносимых человеком, звуку его голоса, его позе и жестам). Также, Пол Экман выделяет определенные когнитивные индикаторы возможной лжи, к которым относятся: противоречия в рассказе человека, неуверенность в ответе на вопросы, требующие адекватно быстрого ответа, изменения в поведении при смене темы беседы. Однако автор предостерегает, что ни один индикатор не может на сто процентов свидетельствовать о том, что человек говорит неправду, поэтому подобные бихевиоральные симптомы он называет «горячими точками», на которые следует обратить внимание при недостатке информации.

Если человек лжет о том, что он чувствует в данный момент, то его ложь обычно состоит из одного или двух элементов: скрываемой эмоции и ее сфабрикованного прикрытия, или маски. Маски появляются по двум причинам. Во-первых, потому что эмоцию проще скрыть с помощью выражения другой эмоции, а не путем придания лицу нейтрального выражения. Во-вторых, ситуация, мотивирующая ложь, очень часто требует не просто сокрытия одних чувств, но и имитации других. Улыбка является наиболее часто используемой маской, потому что позитивная манера поведения, подразумевающая сокрытие неприятных чувств, требуется в большинстве социальных ситуаций, но любая эмоция может быть замаскирована с помощью другой эмоции, например, когда гнев используется для маскировки страха (Экман, 2010, с. 216).

Выражения лица могут выдавать поддельную эмоцию разными способами. Одним из признаков поддельности является асимметрия выражения лица. Сфабрикованные выражения более асимметричны, чем спонтанные искренние выражения, хотя это различие обычно бывает незначительным.

Отсутствие таких произвольных движений предполагает, что выражение может быть не искренним, а сфабрикованным.

Например, притворные печаль или горе могут быть обнаружены благодаря тому, что они не предполагают поднятия внутренних уголков бровей. Притворный страх, вероятно, будет выражаться без поднятых и сведенных вместе бровей. Выражение притворного гнева, скорее всего, не будет сопровождаться появлением напряженных красных краев губ. Также, выражения, появляющиеся и исчезающие очень резко, должны вызывать подозрение, если только сам контекст беседы не предполагает таких быстрых переключений. Подобным образом выражения, появляющиеся и исчезающие постепенно, должны соответствовать ходу допроса.

Рассматривая специфику микровыражений лица, важно обратить внимание и на позу, движения допрашиваемого. Пиз А. и многие другие

авторы анализировали основные невербальные признаки в поведении лгущего человека. Прикосновение рук к лицу (когда человек слышит неправду или дает лживые свидетельские показания он на подсознательном уровне может прикрывать рот, глаза или уши руками). К данному пункту относится прикрытие рта рукой (может свидетельствовать о том, что человек пытается что-то скрыть и мозг на уровне подсознания посылает сигналы сдержать произносимые слова), прикосновение к носу (природа этого жеста заключается в том, что когда плохие мысли проникают в сознание, подсознание велит руке прикрыть рот, но в самый последний момент, из желания замаскировать этот жест, рука отдергивается ото рта и касается носа; другим объяснением может быть то, что во время лжи появляются щекотливые позывы на нервных окончаниях кончика носа и очень хочется почесать нос, чтобы избавиться от них), потирание века (этот жест вызван тем, что в мозгу появляется желание скрыться от обмана, подозрения или лжи, с которыми он сталкивается, или желание избежать взгляда в глаза человеку, которому он говорит неправду), почесывание и потирание уха (фактически этот жест вызван желанием слушающего отгородиться от слов, положив руку около или сверху уха), почесывание шеи (этот жест говорит о сомнении и неуверенности человека), оттягивание воротничка (в ходе исследования жестов людей, сопровождающих их ложь (Пиз, 2007, с. 58).

Образцов и Богомолова дополнили список информативных невербальных поведенческих признаков. Авторы обращают внимание на ладони человека. С древних времен и по сей день открытая ладонь человека традиционно ассоциируется с искренностью, честностью, неподкупностью. До сих пор при даче показаний в судебных заседаниях многих стран левая рука свидетеля покоится на библии, а правая ладонь обращена к суду. Психологи считают, что если человек говорит откровенно, то он полностью или частично раскрывает перед собеседником ладони. Если же человек при общении прячет ладони, это может указывать на то, что он не совсем откровенен (Образцов, Богомолова, 2002, с. 87).

Жест «указывающего перста» при сжатых в кулак пальцах и выставленном указательном пальце рассматривается как агрессивный. Положение головы. Психологи выделяют несколько положений головы человека, отражающих то или иное его психическое состояние (Пиз, 2007, с. 41).

Так, А. Панасюк рассматривает следующие разновидности этого жеста.

Голова прямая и чуть наклонена вперед («голова агрессора»). Подобное положение головы человека связано с агрессивным настроением в отношении другого лица. Жест отражает подсознательное

стремление человека подбородком защитить самое уязвимое место - гортань – от возможного на него нападения.

Голова прямо закинута назад («голова властелина»). По мнению психологов, такое положение головы свидетельствует о чрезмерном самодовольстве человека и его уверенности в себе.

Голова чуть наклонена набок и вниз («голова президента»). Этот жест свидетельствует о внимательном отношении к собеседнику, о значимости сообщаемой им информации.

Руки в качестве барьеров (скрещивание рук). Укрытие за какой-либо перегородкой является естественной реакцией самосохранения любого человека. Помещая одну или обе руки на груди при наличии признаков опасности, человек тем самым подсознательно как бы образует своеобразный барьер, демонстрируя попытку отгородиться от надвигающейся угрозы или нежелательных обстоятельств. Наблюдая за человеком, который держит руки в таком положении, можно сделать вывод о том, что у него отрицательное отношение к говорящему, он не вникает в то, что ему говорят. Если же жест дополнен сжатием рук в кулаки, это может свидетельствовать о наступательной и враждебной позиции слушающего. В том случае, когда скрещивание рук сопряжено с захватыванием кистями рук противоположных плечей, это следует трактовать как признак негативных эмоций говорящего или слушающего (Панасюк, 2007, с. 169).

О. Фрай, писал, что хорошими лжецами являются люди, которым нетрудно лгать в своих рассуждениях и которые не испытывают никаких эмоций по поводу своей лживости. Удачливого лжеца отличают как минимум 7 особенностей: 1) подготовленность, 2) оригинальность, 3) быстрота мышления, 4) красноречие, 5) хорошая память, 6) умение не чувствовать страха, вины или восторга во время лжи, 7) хорошие актерские способности. И приводит три способа выявления лжи: 1) наблюдение за невербальным поведением лжецов, 2) анализ сказанного, 3) анализ физиологических изменений (давление, потливость ладоней и т.д.) (Фрай, 2006, с. 86). Образцов и Богомолова к приемам изобличения лжи относят: постановку вопросов, второстепенных с точки зрения допрашиваемого, но фактически изобличающих причастность лица к расследуемому событию; повторный детализирующий допрос по одним и тем же обстоятельствам, создание преувеличенного представления об осведомленности следователя; внезапную постановку ключевых вопросов, предъявление решающих доказательств; использование слабых мест допрашиваемого; раскрытие личностного смысла дачи правдивых показаний; создание психически напряженных состояний на фоне пренебрежения другими участниками группового преступления интересов допрашиваемого (Образцов, Богомолова, 2002, с. 419).

Исходя из вышесказанного, с целью выявления процента людей, склонных к обману, и определения уровня их честности и открытости нами было проведено исследование с использованием опросника «Честность», предназначенного для профессиональной психологической диагностики. В данном исследовании приняли участие 30 респондентов в возрасте от 20 до 50 лет. Подводя итоги опроса, было выявлено, что ни у одного из респондентов показатель по шкале "Честность", свидетельствующий о ярко выраженной склонности ко лжи, приукрашиванию себя, не дал самых низких результатов, в то время как у большинства – 85 % наблюдался средний результат (склонность ко лжи не выявлена), у 11 % - низкий показатель по шкале "Честность", свидетельствует о значительной склонности ко лжи и у 4 % - высокий результат честности. Также респондентам был задан дополнительный вопрос, смогли бы они солгать в случае «необходимости» с условием, что ложь не будет разоблачена. И 95% опрошенных ответили положительно. На основе этих данных можно сказать, что большинство людей, с «хорошим» показателем честности в силу различных причин могут солгать, если это, по их мнению, будет требовать ситуация.

Итак, существует множество методов, приемов распознавания лжи. Авторы указывают на разнообразие признаков, по которым можно заподозрить человека во лжи. На данный момент деятельность полиграфологов приобретает всю большую популярность, многие учебные заведения предлагают различные обучающие программы по данному направлению. Однако ни машина, ни человек не могут дать сто процентную гарантию, обвиняемый лжет или говорит правду. Чтобы подойти к подобному выводу, необходимо изучить совокупность факторов, которые могут свидетельствовать о лжи. Каждый человек обладает целым набором личностных черт и поведенческих признаков, грамотно их интерпретировать довольно сложная задача. Любой из перечисленных признаков может быть двойственен, ведь люди, испытывая одинаковые эмоции, по разному их проявляют, да и сам лгущий может осознанно вводить в заблуждение, что также осложняет процесс разоблачения лжи.

#### **Список литературы.**

1. Дж. Вендемия Детекция лжи //Polygraph. 2003. 32 (2), 97-106.
2. Знаков В.В. Макиавеллизм, манипулятивное поведение и взаимопонимание в межличностном общении//Вопросы психологии. 2002. №6. С. 45-55.
3. Касников М.А. Феномен лжи в межличностном общении // Общественные науки и современность. 1999. №2. С. 176-185.
4. Мартыненко Р.Г. Коммуникативное противодействие расследованию (Способы, выявление, преодоление): Дис. канд. юрид. наук: Краснодар, 2004.

5. *Образцов В.А., Богомолова С.Н.* Криминалистическая психология. М.: Юнити-Дана, Закон и право, 2002.
6. *Панасюк А.Ю.* А что у него в подсознании? – М.: Дело, 2007.
7. *Пиз А.* Язык телодвижений. Как читать мысли окружающих по их жестам, М.: Эксмо, 2007.
8. *Фрай О.* Ложь. Три способа выявления. Как читать мысли лжеца. Как обмануть детектор лжи. Прайм-Еврознак, 2006.
9. *Шалютин Б.С.* Человек лгущий // Человек. 1996. №5. С. 151-159.
10. *Шкуратова И.П., Крикало Е.Л.* Отношение студентов к разным видам своей и чужой лжи // Индивидуальные различия в познании и общении. Ростов н/д: изд-во «Антей», 2007.
11. *Штангель А.* Язык тела. Познание людей в профессиональной и обыденной жизни. Баку: Сада, 1991.
12. *Штерн В.* Воспоминания, показания и ложь в раннем детстве, - СПб.: Питер, 1911.
13. *Экман П.* Психология лжи. Обмани меня, если сможешь. СПб.: Питер, 2010.

#### COGNITIVE AND EMOTIONAL FEATURES OF THE PERSON WHO GIVES FALSE TESTIMONIES

Inchakova V.A.

*Article is devoted to a lie problem in the legal sphere. The main emphasis is placed on the cognitive and emotional component, behavioural features of the person giving false testimonies. The main signs of lie are verbal and nonverbal components.*

**Keywords:** *cognitive operations, indications, perjury, nonverbal communication, microexpressions.*

#### ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ОБ АЛКОГОЛЕ И АЛКОГОЛИКАХ В СЕМЬЯХ С АЛКОГОЛЕЗАВИСИМЫМИ

Исаков А.А.

Смоленский государственный университет

*Социальные представления являются системой социально-психологических взглядов человека, и социальных ячеек общества. В данной статье рассмотрены социальные представления семей с одним из членов алкоголезависимым, также статья содержит эмпирическое исследование на основе теоретических положений С. Московичи. Рассматриваемые общественные явления, которые репрезентировались в индивидуальном сознании субъекта и стали социальными представлениями, могут помочь нам глубже понять проблему алкогольной зависимости и способов борьбы с ней.*

**Ключевые слова:** социальные представления; алкогольная зависимость; Московичи; удовлетворенность/неудовлетворенность браком; исследование.

Алкогольная зависимость находит отражение, как в повседневной жизни, так и в научных работах. Данной проблемой занимались такие отечественные ученые как: Ц.П. Короленко, С.П. Шипов, Ф.Е. Рыбаков, В.Г. Жданов, В.М. Бехтерев, А.Р. Довженко и многие другие, за рубежом: М. Гусс, Е. Хофф, В. Хандер, Г. Браун и другие. Наша работа - это еще один взгляд на алкогольную зависимость в рамках концепции социальных представлений.

Употребление алкоголя в России - распространенное явление, которое переплетается с большим числом аспектов жизни личности, включает в себя: социальные контакты, торжества, обряды и религиозные ритуалы. При изучении алкогольного поведения нами было замечено: социально-психологические детерминанты употребления алкоголя довольно редко являются предметом специального изучения. Традиционные научные подходы к исследованию проблем алкогольной зависимости связаны с исследованием некоторых общих закономерностей, алкоголизма как заболевания. Неоднократно в этих исследованиях изучаются особенности поведения человека, в аспекте влияния наследственности, эмансипации, социального стресса, микросоциальной среды, семьи и сверстников на алкоголизацию человека (чаще всего подростков как отдельной возрастной группы) (С.В. Березин, С. Вилсnek, Р. Вилсnek, Ю.А. Клейберг, Е.А. Кошкина, Т.Д. Крюкова, D.A. Dawson, J.D.Hawkins и др.).

Так же существует ряд исследований в области общественного здравоохранения и психологии здоровья (С. Fleming, M. Maxwell, E. Whitlock, Т.Н. Балашова, Л. Собелл и др.), они показывают, что употребление алкоголя обусловлено социально-перцептивными репрезентациями (влиянием образа другого человека (особенно значимого другого), здесь представления об употреблении алкоголя другими людьми выступают фактором употребления алкоголя, как усиливающим, так и блокирующим данное поведение).

Концепция социальных представлений является системой социально-психологических взглядов, содержит эмпирические исследования и теоретические положения (Московичи С.). Касается законов функционирования структур сознания современного общества. Предметом изучения в концепции социальных представлений является социальная реальность (общественные явления репрезентируются в индивидуальном сознании субъекта и становятся социальными представлениями).

Семья - это конструкция общества, на которой базируются и в которой чаще всего зарождаются социальные представления, когда родители передают свои установки и взгляды, ценности, когда взрослые воспитывают молодое поколение, это не может не отражаться на социальных представлениях. В настоящее время изучение характера и структуры социальных представлений стало важным исследовательским

направлением (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, А.И.Донцов, Т.П. Емельянова, С.И. Ерина, В.Л. Калькова, П.Н. Шихирев, Е.В. Шморина, Е.В. Якимова). Его важной чертой является стремление войти в глубину семантических и смысловых образований субъектов социальных групп, определить объективно складывающееся в ходе коммуникативных практик людей понимание социального контекста. Исследуя представления об алкоголе и алкоголиках в семьях, мы смотрим на то, какими категориями пользуется современная семья с алкоголезависимым для описания сложившейся ситуации, при которой одному из членов семьи требуется помощь специалиста. Необходимость изучения алкоголизма в рамках социальных представлений сводится к тому, что мы узнаем, какие понятия и категории стоит менять у лиц злоупотребляющих алкоголем и как выглядит динамика социальных представлений в семьях где начинают происходить изменения. Для удобства и прослеживания желаний бросить пить или злоупотреблять алкоголем, мы взяли два типа семей с алкоголезависимым. В семьях где люди не испытывают дискомфорта в отношениях намного проще решаются любые проблемы, конфликты, алкогольная зависимость переходит в стадию ремиссии легче, когда есть поддержка (А.Р. Довженко), таким образом параметр удовлетворенности / неудовлетворенности браком может нам помочь понять, как выглядят социальные представления у круга лиц желающих лечить зависимость.

### Методика.

Общий объем выборки составил 53 семейные пары, общее количество выборки 106 респондентов. Выборка делится на две группы. В каждой группе количество мужчин и женщин равное. Группа 1 (62 испытуемых) и группа 2 (44 испытуемых). Возраст испытуемых – от 29 до 53 лет  $M=38,77$ ,  $SD= 4,30$ . Все испытуемые были отобраны на основе стратометрического отбора.

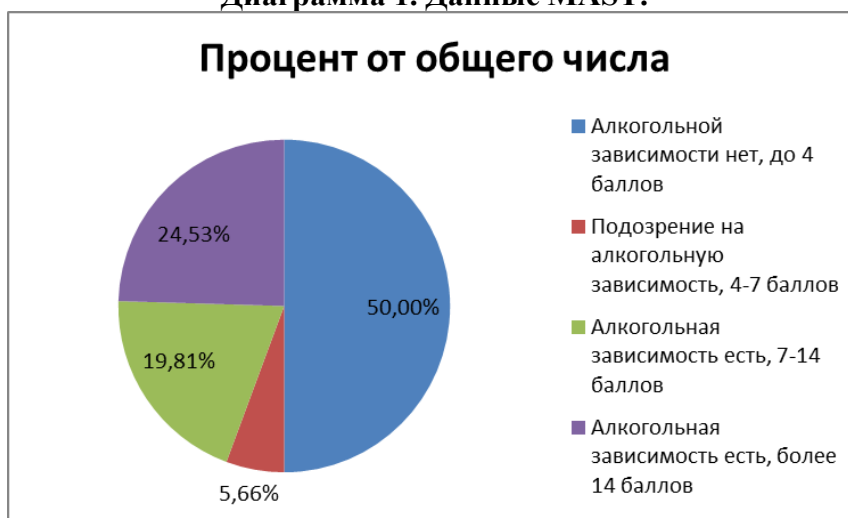
Для выявления лиц страдающих алкогольной зависимостью, мы использовали Мичиганский алкогольный скрининг-тест (MAST) в адаптации А.Е. Боброва и А.Н. Шурыгина. Все семейные пары должны были иметь одного из супругов зависимого от алкоголя (результаты показаны в таблице 1 и диаграмме 1).

**Таблица 1. Данные MAST**

Алкогольная зависимость	Испытуемые	Процент от общего числа
Алкогольной зависимости нет, до 4 баллов	53	50,00%
Подозрение на алкогольную зависимость, 4-7 баллов	6	5,66%
Алкогольная зависимость есть, 7-14 баллов	21	19,81%

Алкогольная зависимость есть, более 14 баллов	26	24,53%
---	----	--------

**Диаграмма 1. Данные MAST.**

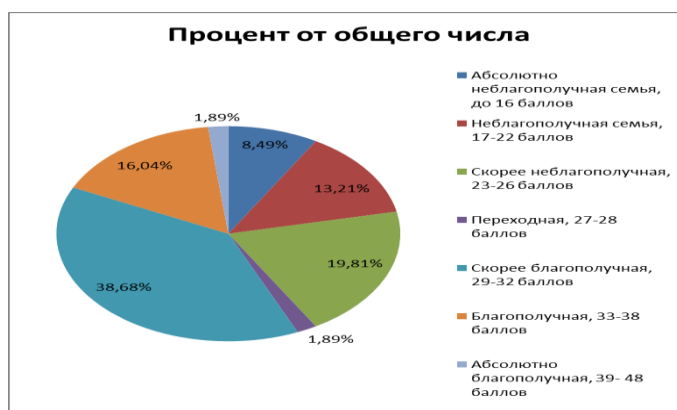


Далее проводили диагностику (таблица 2 и диаграмма 2) испытуемых по тесту-опроснику удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова, Г.П. Бутенко) и разделяли на две группы (таблица 3 и диаграмма 3), семейные пары с алкоголезависимым супругом и хотя бы одним из них неудовлетворенным браком, вторая группа это оба удовлетворенных браком супруга в отношениях которых есть алкоголезависимый.

**Таблица 2. Данные по удовлетворенности браком**

Удовлетворенность браком	Все испытуемые	Процент от общего числа
Абсолютно неблагополучная семья, до 16 баллов (отнесли к неблагополучным)	9	8,49%
Неблагополучная семья, 17-22 баллов (отнесли к неблагополучным)	14	13,21%
Скорее неблагополучная, 23-26 баллов (отнесли к неблагополучным)	21	19,81%
Переходная, 27-28 баллов (отнесли к благополучным)	2	1,89%
Скорее благополучная, 29-32 баллов (отнесли к благополучным)	41	38,68%
Благополучная, 33-38 баллов (отнесли к благополучным)	17	16,04%

**Диаграмма 2. Данные по удовлетворенности браком**



**Таблица 3. Удовлетворенные/неудовлетворенные браком семьи**

	Общее количество	Количество пар	Процент от общего числа
Неудовлетворенные браком	62	31	58,49%
Удовлетворенные браком	44	22	41,51%

**Диаграмма 3. Удовлетворенные/неудовлетворенные браком семьи**



При помощи метода свободных рассказов (по методике М.И. Воловиковой, Н.Л. Смирновой) выявлялось содержание социальных представлений об алкоголе и алкоголезависимых, где испытуемых просили описать свои представления об алкоголе и алкоголиках, просили использовать конкретные примеры из личного опыта, рассказать свои мысли о понятии алкоголь, вспомнить человека известного им, о котором они могли бы сказать, что он алкоголик. Далее благодаря уточняющим вопросам набирали еще большее количество ассоциаций.

### Результаты

Кроме реализации основной части исследования было предпринято проведение корреляционного анализа между данными по мичиганскому алкогольному скрининг-тесту (MAST) и методикой измерения удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко (МИУБ).

Таблица 4. Корреляция методик MAST и МИУБ.

	MAST	МИУБ
MAST	1,00	-0,62
МИУБ	-0,62	1,00

Мы можем наблюдать обратную связь (таблица 4), чем больше испытуемый набирает баллов по мичиганскому алкогольному скрининг-тесту (MAST), тем меньше он наберет баллов по методике измерения удовлетворенности браком В. В. Столина, Т. Л. Романова, Г. П. Бутенко (МИУБ) и наоборот. Таким образом, мы понимаем, что удовлетворенность браком оказывает положительное влияние на решение проблемы с алкоголем.

После осуществления контент - анализа данных рассказов. Для понятия «Алкоголик» у нас получились следующие данные (таблица 5):

Таблица 5. Группа 1 и 2. «Алкоголик»

	Понятия (частота и ранг) в группе 1	Понятия (частота и ранг) в группе 2
Зона ядра	«Зависимость» (17;2,12) «Запой» (13; 2,50) «Выпить» (10; 2,60) «Болезнь» (7;2,00)	«Выпить» (14; 2,60) «Не знает меры» (12;2,60) «Болезнь» (11;2,50)
Потенциальная зона изменений	«Не знает меры» (9;3,33) «Бомж» (7;3,33)	«Деградация» (8; 3,25) «Зависимость» (6;3,33) «Запой» (6; 3,50)
Собственно периферическая система	«Деградация» (3; 3,0)	«Бомж» (3;3,67)

Для понятия «Алкоголь» у нас получились следующие данные (таблица 6):

Таблица 6. Группа 1 и 2. «Алкоголь»

	Понятия (частота и ранг) в группе 1	Понятия (частота и ранг) в группе 2
Зона ядра	«Водка» (17; 2,12) «Бутылка» (9; 2,56)	«Водка» (16; 2,30) «Пиво» (9; 2,83) «Похмелье» (8; 2,45)
Потенциальная зона изменений	«Общение» (6; 3,00) «Коньяк» (6; 3,50) «Компания» (6; 4,00) «Пиво» (5; 1,75) «Похмелье» (5; 2,60) «Расслабиться» (5; 3,00) «Чекушка» (5; 3,20)	«Коньяк» (8; 3,2) «Чернило» (7; 3,3) «Чекушка» (7; 4,0) «Бутылка» (6; 2,60) «Смерть» (6; 3,2) «Компания» (5; 3,0) «Общение» (5; 3,3)
Собственно периферическая система	«Чернило» (3; 3,00) «Смерть» (3; 4,00)	«Расслабиться» (4; 3,65)

Социальные представления об «алкоголиках», как социальном представлении, в семьях алкоголезависимых составляют понятия: «Зависимость», «Запой», «Выпить», «Болезнь», «Не знает меры», «Бомж», «Деграция». Важно отметить, что существуют особенности распределения этих понятий по социальным представлениям об алкоголике (в зоне ядра, потенциальной зоне изменений, в собственно периферической системе) в семьях с удовлетворенностью/неудовлетворенностью в браке.

Социальные представления об алкоголе в семьях алкоголезависимых составляют такие понятия как «Водка», «Бутылка», «Общение», «Коньяк», «Компания», «Пиво», «Похмелье», «Расслабиться», «Чекушка», «Чернило», «Смерть». В результате переструктурирования ассоциаций в группы для понятия «алкоголик» получены следующие данные по категориям: последствия чрезмерного потребления алкоголя (зависимость, болезнь) - 24%, процесс приема алкоголя (запой, выпить, не знает меры) - 32%, к чему приходит «алкоголик» в результате (бомж, деграция) - 10%. В переструктурированном варианте все категории составили 66%. По понятию «алкоголь» результаты таковы: виды алкоголя (водка, коньяк,

пиво) - 33%, сленговые обозначения алкоголя (чернило, чекушка, бутылка) -18%, состояния (смерть, расслабление, похмелье) -17%, окружение (компания, общение) -7%. В данном переструктурированном варианте все категории составили 75%.

В группе 1 ядро понятия «алкоголик» есть «Зависимость», «Запой», «Выпить», «Болезнь» тогда как в группе 2: «Выпить» «Не знает меры» и «Болезнь». Единственное совпадение в ядре происходит по понятию «Болезнь», в каждой группе у него своя частота и ранг, в первой и во второй, (7;2,00) и (11;2,50) соответственно. В потенциальной зоне изменений по понятию «алкоголик» мы можем видеть в группе 1: «Не знает меры» и «Бомж», а в группе 2 «Деградация», «Зависимость», «Запой». Отдельно периферическую систему, по одному понятию, в группе 1 и в группе 2 определяют понятия, соответственно, «Деградация» и «Бомж». Как в группе 1 так и в группе 2 находятся одни и те же понятия с отличаем в рангах и частотах употребления. Мы можем заметить существенные отличия в позициях, которые занимают определенные понятия. В частности по рангу понятие «Запой» (первая группа 2,50, вторая 3,50) и «Зависимость» (первая группа 2,12, вторая 3,33). Это может быть объяснено данными по алкогольному скринг-тесту MAST, данные которого приводились ранее, в группе 1 алкоголезависимые набирали больше баллов, что говорит о более выраженной алкогольной зависимости. Если рассмотреть частоту употребления понятий, то можно заметить существенную разницу примерно в два раза, у понятий «Зависимость» (первая группа 17, вторая 6), «Запой» (первая группа 13, вторая 6) вероятнее всего есть связь с баллами по скринг-тесту MAST, потому, что чем серьезнее прогрессировала болезнь (обращение в наркологические диспансеры), тем насыщеннее в речи будет преобладать своего рода медицинское отражение проблемы, (т.е. алкоголизм - это зависимость от алкоголя, характеризующаяся появлением периодов, где частота употребления алкоголя чаще 24 часов, т.е. запой). Так же есть разница в частоте употребления понятий «Бомж» (первая группа 7, вторая 3) и «Деградация» (первая группа 3, вторая 8), на наш взгляд слово деградация более «умное/научное», чем более бытовое и нарицательное «бомж», поэтому применяют его, скорее всего более интеллектуальные люди, в группе 2 где баллы по скринг-тесту MAST меньше, семейные пары удовлетворены друг другом, там они с большей вероятностью склонны употреблять понятие «Деградация».

В группе 1 ядро понятия «алкоголь» есть «Водка», «Бутылка», тогда как в группе 2: «Водка» «Пиво» и «Похмелье». Единственное совпадение по понятию «Водка», и в каждой группе у него своя частота и ранг, в первой и во второй, (17; 2,12) и (16; 2,30) соответственно, разница между ними статистически не значима. В потенциальной зоне изменений по понятию «алкоголь» мы можем видеть в группе 1: «Общение (6; 3,00),

«Коньяк» (6; 3,50), «Компания» (6; 4,00), «Пиво» (5;1,75), «Похмелье» (5; 2,60), «Расслабиться» (5; 3,00), «Чекушка» (5; 3,20), а в группе 2: «Коньяк» (8; 3,2), «Чернило»(7;3,3), «Чекушка» (7; 4,0), «Бутылка» (6; 2,60), «Смерть»(6; 3,2), «Компания» (5; 3,0), «Общение» (5; 3,3). Отдельно периферическую систему, в группе 1 и в группе 2 определяют понятия, соответственно, «Чернило» (3; 3,00), «Смерть» (3; 4,00) и «Расслабиться» (4; 3,65). Как в группе 1 так и в группе 2 находятся одни и те же понятия с отличаем в рангах и частотах употребления. Мы можем заметить существенные отличия в позициях, которые занимают определенные понятия. В частности понятие «Пиво» (5;1,75) имеет такие данные в группе 1 и «Пиво» (9; 2,83) в группе 2. Мы можем заметить серьезную разницу в более высокой частоте у группы 2 и более высоком ранге этого понятия у группы 1, вероятно это связано с уровнем зависимости от алкоголя первой группы (они реже употребляют слабоалкогольные напитки, но в их сознании запечатлилось то с чего «все начиналось»). В собственно периферической системе мы наблюдаем в группе 1: «Чернило» (3; 3,00), «Смерть» (3; 4,00), в группе 2: «Расслабиться» (4; 3,65). Если мы посмотрим данные группы 2 сверху вниз (от зоны ядра до собственно периферической системы), то мы заметим некоторую логическую связь: водка-пиво-похмелье; коньяк-чернило-чекушка-бутылка-смерть; компания-общение-расслабиться, в то время как в группе 1 это более завуалировано водка-бутылка-общение-коньяк-компания-пиво-похмелье-расслабиться (все смешано воедино и нет некоторой структуры как в группе 2) и чекушка-чернило-смерть (своего рода «низшие» виды алкоголя плавно перетекают к «последствиям» их чрезмерного употребления). Если мы учтем то, что более удовлетворенные браком группа 2 то мы замечаем: цепочка компании и общения находится в конце, вероятно, здесь придание алкоголю места, как средства для «облегчения» коммуникации, намного меньше, чем в группе 1.

### Список литературы.

1. *Алешина Ю.Е.* Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни// Вестник МГУ. Серия 14. Психология, №2. -1987. – 7 окт.
2. *Альбуханова – Славская К.А.* Социальное мышление личности. В сб.: Современная психология. Состояние и перспективы исследований. Часть 3. Социальные представления и мышление личности. М.: Институт психологии РАН, 2002. -104с.
3. *Московичи С.* От коллективных представлений к социальным (к истории одного понятия) // Вопросы социологии. 1992. Т. 1. №2. С.83-95.
4. *Райгородский Д.Я.* Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара: Бахрах-М., 2000. -672с.
5. *Альтиулер В.Б.* Алкоголизм. М.: ГЭОТАР Медиа, 2010.-264с.

## THE SPECIAL FEATURES OF SOCIAL REPRESENTATIONS ABOUT ALCOHOL AND DIPSOMANIACS IN THE FAMILIES WITH THE DIPSOMANIAC

Isakov A.A.

*Social representations are the system of the sociopsychological views of man, and the social cells of society. This article examines the social representations of families with a member dependent on alcohol, and article provides an empirical study based on theoretical assumptions Moscovici. Considered social phenomena that represent the subject in the individual consciousness and become social representations can help us better understand the problem of alcohol addiction and ways to combat it.*

*Key words: social representations; alcohol addiction; Moscovici; satisfaction / dissatisfaction with marriage; study.*

## ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ИЗУЧЕНИИ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Семакова Е.В., Машкова И.Ю.  
Смоленский государственный университет

*В статье представлена психофизиологическая характеристика младших школьников. Указывается на наличие специфических физиологических изменений у детей со школьной дезадаптации, представленных группой школьников с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью. Полученные результаты важны для формирования междисциплинарного понимания психофизиологии адаптационного процесса школьника. В заключении статьи указывается на значимость полученных результатов в ранней (доклинической) диагностике школьной дезадаптации для выявления детей с ослабленными компенсаторно-приспособительными реакциями и низким адаптационным потенциалом для быстроты диагностики дезадаптации и ранней реализации комплекса психологических мероприятий.*

**Ключевые слова:** *синдром дефицита внимания с гиперактивностью, психофизиологическая характеристика, адаптационные системы, школьная адаптация, вегетативный статус, эндокринный статус.*

Школа изменяет привычный ход жизни ребенка. В новой социальной ситуации развития, действующие на ребенка факторы могут рассматриваться как стрессоры. Школьная среда способна вызвать у ребенка младшего школьного возраста психологический стресс, инициированный эмоциональной, мотивационной и интеллектуальной перегрузкой, необходимостью деятельности, связанной с возросшими умственными нагрузками, с необходимостью быстрого отыскания решений, неудачами и т.д. (Семакова, 2014).

Не любое требование среды вызывает стресс, а лишь то, которое оценивается как угрожающее, нарушает адаптацию, контроль, препятствует самоактуализации. Отсюда и важность субъективного восприятия стрессовой ситуации, обеспечивающегося

психофизиологическими и эмоционально-личностными ресурсами ребенка и его стрессоустойчивостью (Крыжановский, 1997).

Зачастую ребенок не способен самостоятельно справиться со стрессовой ситуацией, что приводит к развитию школьной дезадаптации (ШД). Школьная дезадаптация регистрируется у 40% учащихся общеобразовательных школ, из них на долю обычных детей и детей с пограничными психическими нарушениями, к которым относят и синдром дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ), приходится 70%, и лишь 30% случаев ШД обусловлены тяжелыми нарушениями развития (Семакова, 2014).

Существует достаточное количество психологических методик по выявлению тех или иных проявлений школьной дезадаптации. Такие как: анкета «оценки школьной мотивации учащихся начальных классов» (Н.Г. Лусканова), тест тревожности (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен), метод неоконченных предложений, тест кратковременной памяти и умозаключений и др. Недостатками используемых методов диагностики является то, что они лишь констатируют наличие того или иного проявления школьной дезадаптации, что отражает внешний признак уже длительно имеющих проблем. Они не дают возможность оценить состояние внутренних регуляторных систем организма, которые непосредственно определяют прогноз адаптационного процесса. Соответственно не представляется возможной ранняя диагностика проблем адаптации, составление прогноза и полноценная реализация комплекса психологических мероприятий, что повышает порог экономической доступности.

Для ранней диагностики признаков ШД мы предлагаем, используя достижения психофизиологии. Известно, что поведение человека вызывает различные физиологические изменения, демонстрируя единство психического и физиологического. Так как многие физиологические процессы являются по своей сути электрохимическими, поэтому их можно зафиксировать, приложив электроды непосредственно на изучаемый участок тела. Обычно величина регистрируемых физиологических реакций в норме очень невелика, поэтому их усиливают и затем передают на записывающее устройство. Те физиологические процессы, которые имеют отличную от электрической природу, предварительно преобразуют в электрический сигнал, чтобы затем зафиксировать (Николаева, 2003).

Электроэнцефалография (ЭЭГ) - современный, неинвазивный метод исследования функционального состояния головного мозга путем регистрации биопотенциалов последнего с неповрежденной поверхности головы с помощью электроэнцефалографа, которая обладает широким диагностическим потенциалом, в том числе она позволяет диагностировать признаки дезадаптации на доклиническом уровне.

Электроэнцефалографическое исследование становится возможным в связи с особенностью функционирования центральной нервной системы (ЦНС), которая характеризуется возникновением разности потенциалов между заряжающимися электроотрицательно участками ткани, вследствие перераспределения ионов в нервных клетках в ответ на возбуждение. Разность потенциалов, возникающих в тканях мозга, очень мала (миллионные доли вольта), поэтому их регистрация и измерение возможны только при помощи высокочувствительных аппаратов – электроэнцефалографов, усиливающих и записывающих биопотенциалы мозга (Зенков, 2004).

Таким образом, можно говорить о ранней физиологической диагностике психологических нарушений в адаптационный процессе. В этой связи нами было реализовано исследование, целью которого являлось изучение физиологической характеристики адаптации школьников.

**Материалы и методы исследования.** В исследовании приняли участие 257 детей. Было выделено две группы: дети с СДВГ – 127 человек (с признаками школьной дезадаптации) и дети без СДВГ (адаптированные) – 130 человек. Эти группы были сопоставимы по полу и возрасту. Истинные расстройства поведения, определяемые МКБ-10 (F90.0) самостоятельной нозологической формой (СДВГ) подтверждались записью психиатра в амбулаторной карте. Средний возраст обследованных составил  $8,6 \pm 1,2$  лет. Основным критерием отбора в группы исследования являлся возраст ребенка (7-10 лет) и подтвержденный диагноз СДВГ, так как именно это расстройство всегда сопровождается ШД и является одним из ведущих в ее структуре. В контрольную группу включались дети без нарушений психического развития. Исследование реализовывалось в лаборатории «Психофизиологических исследований» СмолГУ. Обследование осуществлялось с использованием «Нейрокартографа-01-МБН», модификация 3, осуществляющего регистрацию биопотенциалов головного мозга с помощью 16 канального электроэнцефалографии.

В работе были реализованы следующие методы исследования:

- а) нейропсихологическое обследование;
- б) инструментальное обследование (ЭЭГ);
- в) статистическая обработка полученных результатов проводили с помощью пакета прикладных программ StatGrafics Plus 2.1. for Windows 95 с использованием непараметрических критериев: Уилкоксона (сравнение медиан), Колмагорова-Смирнова (сравнение кумулятивных функций распределения),  $\chi^2$  (анализ сопряженности).

**Результаты исследования и их обсуждения.** Практически все дети с СДВГ и их родители предъявляли те или иные жалобы. Часть жалоб родителей связана с особенностями поведения ребенка, проявляющимися повышенной двигательной активностью, невнимательностью и импульсивностью. Однако особо хотелось бы отметить жалобы,

указывающие на наличие физиологических коррелятов дезадаптации, такие как неустойчивое АД, метеолабильность, головокружения и т.д., которые в группе детей с СДВГ встречаются гораздо чаще ( $\chi^2 = 30,06$ , при  $p < 0,005$ ) и жалобы непосредственно, указывающие на наличие той или иной дисфункции (церебральной, соматической), такие как головные боли, боли в животе, периодические приступы удушья и т.д., которые в группе детей с СДВГ также встречаются чаще ( $\chi^2 = 37,76$ , при  $p < 0,005$ ).

Инструментальное обследование детей позволило выявить ряд специфических характеристик у детей с СДВГ, не свойственных детям из другой группы. Так при ЭЭГ, как правило, выявлялась ирритация гипоталамических, мезэнцефальных структур, функциональная неустойчивость стволовых образований – у 80 (63%). Медиана ( $m = 105$ ) доминирующей амплитуды (мкВ)  $\alpha$ -ритма распределилась следующим образом: 83-120 (5% и 95%). Медиана ( $m = 12$ ) частоты (Гц)  $\alpha$ -ритма у детей с СДВГ составила: 9 - 13 (5% и 95%). Преимущественная локализация  $\alpha$ -ритма при СДВГ – затылочные отделы головного мозга. Медиана ( $m = 32,5$ ) доминирующей амплитуды (мкВ)  $\beta$ -ритма находилась в диапазоне 21 – 39 (5% и 95%). Медиана ( $m = 32$ ) частоты (Гц)  $\beta$ -ритма у детей с СДВГ составила: 14 - 37 (5% и 95%). Преимущественная локализация регистрируемого  $\beta$ -ритма лобные отделы головного мозга.

ЭЭГ детей без адаптационных нарушений характеризовалась возрастной нормой и описывалась двумя вариантами.

- 1) Первый вариант характеризуется  $\alpha$ -ритмом частотой 8-13 Гц в с, амплитудой до 100 мкВ, который локализуется преимущественно в задних отделах мозга, имеет синусоидальную форму волны, симметричен и веретенообразно модулируется по амплитуде, лучше выражен при закрытых глазах. Ритм  $\beta$  отмечается преимущественно в лобных отделах и непродолжительно на стыках веретен  $\alpha$ -ритма, может встречаться в других отделах мозга (нормальный тип ЭЭГ).
- 2) Второй вариант характеризуется симметричным (или слегка асимметричным)  $\alpha$ -ритмом в задних отделах мозга, амплитудой 20-100 мкВ с  $\alpha$ -индексом не ниже 50%. Наблюдается симметричная реакция на раздражители. В передних отделах мозга преобладает  $\beta$ -ритм амплитудой 5-30 мкВ. Во всех областях мозга встречаются эпизодические единичные или групповые (не более 4 волн подряд) вспышки медленных  $\theta$ - и  $\delta$ -волн, не превышающих по амплитуде 30 мкВ. ЭЭГ с  $\alpha$ -индексом менее 50%, с амплитудой  $\alpha$ -ритма ниже 20% или даже его отсутствием, но с хорошей симметричной реакцией на раздражители также считается вариантом нормы (плоская ЭЭГ) (Зенков, 2004).

Установленные в процессе физиологического исследования результаты позволяют оценить выраженность функциональных нарушений при ШД на физиологическом уровне.

Суммируя все вышесказанное, становится возможным сделать предположение о том, что особенности адаптации к школе в младшем школьном возрасте помимо психологических характеристик определяются и особенностями физиологических феноменов, таких как биоэлектрическая активность головного мозга. Физиологические изменения предшествуют клиническим проявлениям ШД. Таким образом, принципиально важна ранняя (доклиническая) диагностика школьной дезадаптации для выявления детей с ослабленными компенсаторно-приспособительными реакциями и низким адаптационным потенциалом для быстроты диагностики дезадаптации и ранней реализации комплекса психологических мероприятий.

### Список литературы.

1. *Зенков Л.Р.* Клиническая электроэнцефалография (с элементами эпилептологии). М.: МЕДпресс-информ, 2004. – 368 с.
2. *Крыжановский Г.Н.* Общая патофизиология нервной системы. М.: «Медицина», 1997. 351 с.
3. *Николаева Е.И.* Психофизиология. Психологическая физиология с основами физиологической психологии. Учебник. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2003. – 544 с.
4. *Семакова Е.В.* Психологическое сопровождение социализации младших школьников // Актуальные проблемы психологического знания. Москва, № 3(32), 2014. 28-33 с.
5. *Семакова Е.В., Машикова.* Характеристика психосоматического реагирования при синдроме дефицита внимания с гиперактивностью // Вестник Брянского государственного университета. - №1 (2014): Педагогика и психология. Брянск: РИО БГУ, 2014. 252-257 с.
6. *Семакова Е.В.* Психологическое сопровождение успешной школьной адаптации детей с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью на индивидуальном и семейном уровнях // Фундаментальные исследования.- 2014. - № 11 . - С. № 11 (часть 11) 2014, 2529-2532 с.

### PSYCHO-PHYSIOLOGICAL RESEARCH IN THE STUDY OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ADAPTATION PROCESS

Semakova E.V., Mashkova I.Y.

*The article presents a psychophysiological characteristics of primary school children. Indicated the formation of a specific physiological changes in children with school disadaptation, presents a group of pupils with attention deficit disorder with hyperactivity. The obtained results are very important for building an interdisciplinary understanding of the psychophysiology of the adaptation process of the school children. In conclusion, the article points to the significance of the results obtained in the early (preclinical) diagnosis of school disadaptation to identify children with impaired compensatory-adaptive reactions and low adaptive potential for quick diagnosis of disadaptation and early implementation of a system of psychological activities.*

***Keywords:** attention deficit disorder with hyperactivity, psychophysiological characteristics, adaptive systems, school adaptation, vegetative status, endocrine status.*

## ИЗУЧЕНИЕ ЛИЧНОСТНОГО РЕАГИРОВАНИЯ ПАЦИЕНТОВ НА ЗАБОЛЕВАНИЕ ВИРУСНЫМ ГЕПАТИТОМ С

Судиловская Н.Н., Киселева С.Л.  
Смоленский государственный университет

*Любое заболевание, независимо от того, какова его биологическая природа и какие функциональные системы им поражены, ставит человека в психологически особые жизненные условия. Влияние болезни на мотивацию поведения человека почти не изучено. Связь болезни и личности никогда не бывает однозначной. Существуют различные типы личностных реакций на заболевание и различные типы отношения к болезни. Мы постарались изучить личностное реагирование пациентов на сообщение о выявлении у них вирусного гепатита «С» и провести оценку изменений внутренней картины болезни после проведения курса противовирусной терапии.*

***Ключевые слова:** внутренняя картина болезни, личностное реагирование, сознание болезни.*

Болезнь является событием в жизни человека, способным изменить ее течение, заставить его по-новому взглянуть на собственную жизнь, ее смысл, себя самого. Известие о заболевании вирусным гепатитом это всегда сильный стресс, вызывающий психологический шок. Тяжесть, которого в большой степени определяется с одной стороны пугающей, неструктурированной информацией о гепатите, которая обрушивается на человека, с другой - от индивидуальных психологических особенностей личности.

Отражение болезни в переживаниях человека принято определять понятием внутренняя картина болезни (ВКБ), которое объединяет в себе все то, «что чувствует и переживает больной, всю массу его ощущений, его общее самочувствие, самонаблюдение, его представления о своей болезни, о ее причинах – весь тот огромный мир больного, который состоит из весьма сложных сочетаний восприятия и ощущения, эмоций, аффектов, конфликтов, психических переживаний и травм» (Лурия, 2003).

Субъективное отношение к болезни формируется на базе множества факторов, которые можно объединить в следующие группы: социально-конституциональную и индивидуально-психологическую. Под социально-конституциональными параметрами понимается влияние пола, возраста и профессии человека, под индивидуально-психологическими - свойств темперамента, особенностей характера и качеств личности.

Больной - сложная личность, которая очень сильно отличается от нормальной и требует особого подхода, как от врача, так и от членов его

семьи. Во многом взаимоотношения в системе больной-семья, больной-врач зависят от того, как сам больной относится к своему заболеванию. Это отношение к болезни становится «призмой», через которую больной смотрит на мир.

Влияние болезни на мотивацию поведения человека почти не изучено. П.М. Якобсон подчеркивает, что мотивационная сфера человека может измениться в определенных условиях без участия в этом процессе самой личности. Фактор боли способен оказывать влияние через эмоции на всю психическую жизнь и определить новые цели и запросы. Изменение потребностей и мотивирующих факторов может вести и к изменению личности. С этого пункта возможны прогрессивные или регрессивные тенденции в облике больного, что врачу особенно надо учитывать.

Связь болезни и личности никогда не бывает однозначной. К.А. Скворцов подчеркивал: «Больной по-разному относится к болезни или ее отдельным симптомам. Держится выше болезни, борется с ней, не обращает на нее внимания, вытесняет ее бежит из болезни, бравирует ею, считает ее позором, полностью покоряется болезни, становится ее рабом и слугой, боится болезни, любит болезнь, привыкает, ищет в ней преимущества, трагически переживает, бравирует, диссимулирует, окрашивает болезнью все свое мировоззрение» (Лежепекова Л.А., Якубов Б.А, 1977, стр23). В любом случае болезнь изменяет личность больного. Болезненные ощущения, плохое самочувствие, чувство необычного состояния всего организма, создает возможности неблагоприятного исхода заставляют больных концентрировать все внимание на собственных ощущениях.

Все ощущения и эмоции, вызванные патологическими сигналами из внутренних органов, формируют чувство болезни.

Это чувство и складывающиеся представления, сознание болезни зависят от личности больного. Е.К. Краснушкин в зависимости от личности больного и характера болезни выделял следующие состояния чувства и сознания болезни:

- 1) внезапное начало болезни и восприятие ее как жизненной катастрофы;
- 2) зависимость чувства болезни от пораженного органа;
- 3) характер болезненного состояния;
- 4) преморбидный склад личности.

Сознание болезни - это сложное, напряженное психическое состояние, связанное с высшей синтетической функцией личности, сознанием своего «Я». Сознательное, как ней, ищет в ней преимущества, трагически переживает, диссимулирует, окрашивает болезнью все свое мировоззрение. В любом случае болезнь изменяет личность больного. Болезненные ощущения, плохое самочувствие, чувство необычного состояния всего организма, сознание возможности неблагоприятного исхода заставляют больных концентрировать все внимание на собственных ощущениях.

М.С. Лебединский и В.Н. Мясичев связывают возникновение болезней и их излечение со свойствами личности. Это соотношение проявляется в различной степени: 1) болезненное изменение личности в процессе болезни; 2) деградация и распад личности в результате болезни; 3) патологическое развитие личности; 4) патологическая реакция личности на обстоятельства жизни, в частности на свою болезнь; 5) роль личности в этиологии и патогенезе болезни. Эти критерии соотношения личности и болезни представляют большой интерес и требуют дальнейшего развития. Медицинская этика, выдвигая в качестве нравственного принципа индивидуальный подход к больному, имеет в виду эту неразрывную взаимосвязь типичного в болезнях (нозологические формы) со всеми особенностями и неповторимыми чертами больного как личности, не упуская из виду, что структура личности и ее психологические особенности подвергаются изменению в результате болезни. Врач должен всегда учитывать эту связь. Воздействуя на биологическое в болезни, он воздействует на личность с ее психологическими и морально-этическими свойствами.

Сознание болезни вызывает то или иное отношение больного к себе. Изменение психики больного обусловлено объективными изменениями организма, вызванными болезнью в биологической структуре, или субъективным к себе отношением. В этом последнем случае большое значение имеет соотношение логической оценки и эмоциональных реакций. Логическое суждение о своей болезни так связано с эмоциями, что последние нередко оказывают влияние и на характер логического вывода. Чаще всего эмоции приобретают такую силу, что затрудняют логический анализ своего состояния. Это положение подтверждается при исследовании психологического состояния и оценок своего положения больными врачами. Известно, что даже выдающиеся врачи в случае тяжелых заболеваний не могли объективно оценивать своего состояния, уклонялись от постановки диагноза тяжелого заболевания или, наоборот, ставили себе диагноз тяжелой болезни, когда ее не было в действительности.

Сознание болезни, таким образом, имеет объективные и субъективные причины, границы между которыми условны. Особое место в сознании болезни и переживаниях больных следует отвести прогнозу. Больной понимает возможные результаты болезни, хотя и не всегда его представления соответствуют характеру болезни. С помощью врача он стремится выяснить свое положение и возможные последствия. Прежде всего, его беспокоит, наступит ли полное выздоровление; будут ли остаточные явления или осложнения; возможность наступления смерти. От того, к какому выводу приходит больной, будут зависеть состояние его психики и степень сопротивления патологическому процессу.

Изучение психологии конкретного больного (общая и нозологическая форма), сознания и чувства болезни, их влияния на личность в целом, обратного воздействия личности на психофизиологическое состояние-все это необходимо врачу не для абстрактного констатирования, а для действенной и эффективной организации лечебного режима, управления поведением и образом жизни больного в интересах его скорейшего выздоровления и возвращения к нормальной трудовой деятельности. Другой, не менее важной, задачей лечащего врача является воспитание у больных решимости после выписки из больницы подчинить себя здоровому образу жизни в интересах сохранения и укрепления здоровья, профилактики заболеваний.

**Внутренняя картина болезни (ВКБ)** – это возникающий у больного целостный образ своего заболевания. Понятие введено А.Р. Лурией, продолжившим развитие идей А. Гольдшейдера об «аутопластической картине заболевания». Первоначальное представление о структуре картины болезни внутренней содержало два уровня: сенситивный, включавший в себя комплекс болезненных ощущений и связанных с ними состояний эмоциональных, и интеллектуальный, являвший собой рациональную оценку болезни, в дальнейшем было дифференцировано выделением четырёх уровней.

**Уровень чувственный** - комплекс болезненных ощущений. Это все ощущения, возникающие в связи как с органическим поражением определенных органов и тканей, так и с функциональными изменениями.

**Уровень эмоциональный** (аффективный) - переживание заболевания и его последствий. Это всё разнообразие эмоций, возникающих в связи с болезнью.

**Уровень интеллектуальный** (когнитивный) - знание о болезни и ее реальная оценка. Здесь имеет значение предыдущий опыт больного, который определяет когнитивную переработку факта заболевания, вероятностное предположение причин и прогнозирование последствий болезни.

**Уровень мотивационный** (поведенческий) - выработка определенного отношения к заболеванию, изменение образа жизни и актуализация деятельности, направленной на выздоровление.

Внутренняя картина болезни обычно выступает как целостное образование. На формирование ее влияют различные факторы: характер заболевания, его острота и темп развития, особенности личности в предшествующий болезни период и пр.

Исходя из вышесказанного мы постарались изучить личностное реагирование пациентов на сообщение о выявлении у них вирусного гепатита «С» и провести оценку изменений внутренней картины болезни после проведения курса противовирусной терапии.

В исследование было включено 35 пациентов с диагнозом «Хронический вирусный гепатит С» в возрасте от 18 до 56 лет, из них 22 пациента не получали противовирусную терапию и 13 - получили курсовую терапию двумя противовирусными препаратами.

Для оценки личностного реагирования на болезнь нами были использованы такие методы как: метод психологической диагностики отношения к болезни ТОБОЛ (2); методика определения показателей ситуативной и личностной тревожности Спилбергера-Ханина.

В результате проведенного исследования были получены следующие результаты.

I. В группе пациентов не получавших противовирусную терапию при психологической диагностике отношения к болезни (ТОБОЛ) - у 8 пациентов (36,5%) выявлен гармоничный тип отношения к болезни при котором проводится оценка своего состояния без склонности преувеличивать его тяжести. При этом у пациентов нет недооценки тяжести болезни и есть стремление во всем активно содействовать успеху лечения, облегчить близким тяготы ухода за собой. В случае понимания неблагоприятного прогноза заболевания у пациентов было отмечено переключение интересов пациентов на те области жизни, которые останутся им доступными, сосредоточение на своих делах и заботу о близких.

При этом в 27,3% случаев был выявлен анозогностический, а в 22,7% случаев – эргопатичный тип отношения к болезни при которых отбрасываются мысли о болезни, вплоть до ее отрицания или отмечается стремление уйти от болезни в работу и выражено избирательное отношение к лечению.

При исследовании показателей ситуативной и личностной тревожности у не леченных пациентов в большинстве случаев (86%) была выявлена умеренная личностная тревожность, при которой наблюдаются выраженные признаки психоэмоциональной неустойчивости и сниженная стрессоустойчивость. При этом в 59% случаев была отмечена высокая реактивная тревожность, которая предполагает склонность к появлению состояния тревоги у человека в ситуациях оценки его компетентности.

II. В группе пациентов получивших противовирусную терапию при психологической диагностике отношения к болезни (ТОБОЛ) в большинстве случаев (61,5%) наблюдался анозогностический (эйфорический) тип отношения к болезни при котором у пациентов имело место отбрасывание мысли о болезни, о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания очевидного. У них отмечалось необоснованно повышенное настроение, пренебрежительное, легкомысленное отношение к болезни и лечению, желание продолжать получать от жизни все то, что было до болезни. Они легко нарушали режим и рекомендации врача.

При исследовании показателей ситуативной и личностной тревожности у большинства пациентов этой группы (65%) была выявлена низкая ситуативная тревожность, при которой требуется пробуждение активности, возбуждение заинтересованности, высвечивание чувства ответственности в решении тех или иных задач. В 35% случаев - у пациентов отмечалась умеренная личностная тревожность, при которой наблюдается выраженная психоэмоциональная неустойчивость и снижение стрессоустойчивость.

На основании полученных результатов можно сделать следующие выводы.

1. В группе нелеченных пациентов психологическое сопровождение необходимо и должно быть направленно на формирование психоэмоциональной устойчивости и адекватной стрессоустойчивости.
2. В группе пролеченных пациентов психологическое сопровождение также необходимо и должно быть направленно на снижение субъективной значимости ситуации и переноса акцента на осмысление деятельности и формирование чувства уверенности в успехе.

#### **Список литературы.**

1. Р.А. Лурия "Основы нейропсихологии": М:Издательский центр, 2003, 384с.
2. Б.В.Иовлев, Э.Б.Карпова, А.Я.Вукс "Психологическая диагностика Э.Б отношения к болезни" (пособие для врачей). Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им.В.М.Бехтерева, под редакцией д.м.н., профессора Л.И. Вассерма, 2005,с.31
3. Краткий психологический словарь / Под общ. ред. А.В Петровского, М.Г. Ярошевского. - Ростов н/Д.: Феникс, 1999. - 197 с.
4. Леженекова Л.А., Якубов Б.А. Вопросы психогигиены и психопрофилактики в работе практического врача. - Л.: Медицина, 1977. - 160 с.
5. Личко А.Е., Иванов В.Я. Патохарактерологический диагностический опросник для подростков и опыт его практического использования. - Л.: Медицина, 1970.
6. Сидоров П.И., Парняков А.В. Введение в клиническую психологию. - М.: Академический проект, 2000. - Т. II.

#### **INVESTIGATION PATIENTS PERSONAL REACTION TO THE DISEASE OF VIRAL HEPATITIS C**

Sudilovskaya N.N., Kiseleva S.L  
Smolensk State University

*Any disease, no matter what its biological nature and what functional system they damage the system, puts a person in a special psychological living conditions. The impact of the disease on the motivation of human behavior has hardly been studied. Connection*

*between the disease and the individual is never unequivocal. There are various types of personal reaction to the disease and various types of response to the disease. We have tried to explore the personal reaction of patients to the message detection they have viral hepatitis C and to assess changes in the internal picture of the disease after a course of antiviral therapy.*

***The keywords:** the internal picture of disease, personal reaction, the consciousness of disease.*

## СУБЪЕКТНЫЙ ПОДХОД КАК МЕТОДОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ И ПЕРЕЖИВАНИЯ ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ УГРОЗЫ

Турок Е.М., Федерякин Д.А.  
Смоленский государственный университет

*Рассматривается субъектный подход как фундаментальная основа ряда направлений в исследовании психологии человека. Анализируются категории «переживание» и «понимание» и обосновывается тезис отечественных мыслителей о неразрывности внешнего и внутреннего, которая достигается посредством процесса переживания. Проанализированы подходы к проблеме поведения и развития субъекта в различных жизненных ситуациях, в частности, трудных жизненных ситуациях.*

***Ключевые слова:** субъект, террористическая угроза, понимание, переживание.*

Работа выполнена при финансовой поддержке гранта Президента Российской Федерации для государственной поддержки молодых российских ученых и государственной поддержке ведущих научных школ; проект № МК-5615.2014.6

Человеческое бытие представляет собой предмет исследования ряда наук. Особенностью собственно психологического исследования бытия является его понимание и описание через психологию человека как субъекта бытия, т.е. бытие в его психологическом понимании - это жизненное пространство человека, неразрывность человека как субъекта бытия и пространства его существования (Гришина, 2008, с.210-212). Традиционно категория субъекта относилась к числу базовых категорий философии — науки, определяющей методологический фундамент психологии.

Благодаря работам многих ученых, прежде всего А.В. Брушлинского и его последователей, категория субъекта приобретает статус наиболее всеобъемлющей характеристики человека, описывающей целостность всех его свойств и качеств. И если для психологии прошлого наиболее привычным было понятие человека как субъекта деятельности, то сегодня в исследованиях современных ученых конкретизируется и развивается понятие о человеке как субъекте жизни (Гришина, 2008, с.210-212).

Андрей Владимирович связывает категорию субъекта не только и не столько с отдельным человеком, сколько с человечеством в целом, которое представляет собой «противоречивое системное единство

субъектов иного уровня и масштаба: государств, наций, этносов, общественных классов и групп, индивидов, взаимодействующих друг с другом» (Брушлинский, 1996). Человек как субъект является источником саморазвития, он целенаправленно изменяет действительность, но тем самым изменяя и самого себя. Субъект интенционален, рефлексивен, ответственен, способен к интеграции, индивидуален, целенаправлен, управляет достижением целей. А.В. Брушлинский называл субъектом человека, рассматриваемого на высшем для него уровне активности, целостности, автономности. Целостность субъекта означает единство, интегративность не только деятельности, но и вообще всех видов его активности.

В целостном, системном характере исследования динамического, структурного и регулятивного планов анализа психологии субъекта *динамический* план анализа психологии субъекта содержит представление о том, человек не рождается субъектом, а становится им в процессе деятельности, общения и других видов активности. В ракурсе *структурной* составляющей анализа психологии субъекта в фокусе исследования психологов оказываются различные виды активности: деятельность, общение (Б.Ф. Ломов), созерцание (С.Л. Рубинштейн), преобразовательная активность человека, направленная на создание и изменение обстоятельств своей жизни и жизни других людей (Б.Г. Ананьев).

В отечественной психологии отсутствует жесткая оппозиция внешнего и внутреннего. Во многом этот факт связан с введением в науку категорий отношения и переживания, в которых проявляется их единство. Одной из ведущих характеристик человеческого бытия является его ценностно-смысловая экзистенциальная направленность. Человеку, как существу рефлексивному, присуща не только обращенность к основаниям своего бытия, но и стремление к оценке, ценностному взгляду на них. Бытие активно изменяется под влиянием ценностей. «Основой ценностных предпочтений субъекта обычно становятся не достоверные знания, а чувства и переживания. Отношение к бытию всегда включает ценностное отношение и выражает субъективность. В отличие от знания, которое стремится к объективности и предельному соответствию внешней реальности, ценности есть отражение внутреннего мира субъекта, воплощение его переживания внешней реальности в составе внутреннего бытия» (там же). Переживание всегда включено в процесс понимания.

Д.А. Леонтьев (1997) также подчеркивал, что переживание является действительно той призмой, через которую преломляется для человека ситуация, но оно, как всякое переживание, само является неустойчивым и трансформирующимся под влиянием своего противоречия с объективными свойствами данной ситуации, которые реально выступают в деятельности субъекта.

Идеи А.Н. Леонтьева в отношении переживания нашли свое отражение в работе Ф.Е. Василюка (1984), который рассматривает переживание критической ситуации с позиции деятельностного подхода в психологии. *Переживание* ситуации представляет собой деятельность, особую работу по перестройке психического мира, направленную на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием, общей целью которого является повышение осмысленности жизни. *Переживание* – внутренняя интеллектуально - волевая работа по восстановлению душевного равновесия, утраченной осмысленности существования; это «производство» смысла в критической ситуации, это особое, субъективное, пристрастное отражение, причем отражение не окружающего предметного мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта. В этом понимании нам важно подчеркнуть не то, что отличает переживание от объективного знания, а то, что объединяет их, а именно, что переживание мыслится здесь как отражение (Василюк, 1984).

Субъект, находящийся внутри бытия, в составе сущего, является центральной категорией в работах С.Л. Рубинштейна. Он критиковал экзистенциалистское понимание ситуации за то, что экзистенциализм не включает в нее человека. Ученый указывал, что человек, включаясь в ситуацию, «объективно изменяет соотношение сил в ней», изменяется сам и тем самым «выходит за ее пределы» (Рубинштейн, 2003, с. 371).

Разработка категории субъекта и субъектно-деятельностного подхода в психологии, позволяющая продуктивно обсуждать фундаментальную проблему соотношения человека и окружающего его мира, предоставляет новые возможности для осмысления сущности понятия «ситуации» с точки зрения преобразовательной активности самого человека. Субъектный уровень бытия человека, являющийся системообразующим фактором его целостной организации, проявляется в процессе активном понимании, интерпретации им социального мира, конкретных ситуаций взаимодействия, а также в деятельностном взаимоотношении с миром, преобразующем как окружение, так и его самого (Улько, 2005).

Современными «учеными признается безусловная необходимость приоритетного изучения не отдельных составляющих психики, а целостных её единиц. Такими единицами являются события, ситуации. Ситуации, в которые субъект попадает при взаимодействии с другими людьми и которые отражаются в его внутреннем мире. Рассматривая человеческую жизнь как череду событий и ситуаций, психология человеческого бытия ... раскрывает новые источники формирования субъектности человека» (Знаков, 2005).

На сегодняшний день мире в качестве такой единицы, представляющей собой неотъемлемую часть жизни современного

мирового сообщества и одновременно одну из глобальных проблем потенциально или актуально затрагивающих каждого жителя планеты, можно рассматривать ситуацию террористической угрозы. Неудивительно, что такие ситуации анализируются в психологии человеческого бытия.

Одним из важнейших путей познания человеком окружающего мира и самого себя, по мнению ученых, является понимание. По словам К.А. Абульхановой-Славской, подлинный субъект жизни постоянно стремится к пониманию места и роли того или иного объекта или явления в собственной жизни (Абульханова-Славская, 1991). Причем характер процесса понимания определяется не только спецификой объекта понимания, но и индивидуальными особенностями понимающего субъекта.

Теоретической основой ряда работ современных исследователей является идея целостного и неразрывного единства человека и ситуации, в котором субъект определяется как неотделимая активная часть самой ситуации. Все больше сторонников в научном мире приобретает интеракционистское направление, одним из наиболее известных теоретиков которого является Д. Магнуссон. Идеи этого подхода не новы. Еще К. Левин отмечал, что необходимо исследовать не только влияние ситуации или личности на поведение человека, но и анализировать психологическую ситуацию в целом, когда человек и среда рассматриваются как переменные, зависящие друг от друга (Улько, 2005).

Как отмечает В.В. Знаков: «Любая объективная ситуация включает в себя воспринимающего, понимающего и оценивающего её человека. Иначе говоря: взаимодействие субъекта с объектом (ситуацией), фактически приводит к включению познающего в познаваемое. Человек парадоксальным образом и противостоит как нечто внешнее объективным обстоятельствам своей жизни, и сам является их внутренним условием. Субъект не только пассивно фиксирует, понимает природные и социальные ситуации, но и пытается активно воздействовать на них» (Знаков, 2003, с.96).

Субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, сам творит свою жизнь в мире и понимает его. Неудивительно, что современные психологи, изучающие человека и сами живущие в человеческом мире, обращаются к изучению психологии человеческого бытия (Знаков, 2000).

Понимающий субъект находится внутри изучаемого мира, погружен в природную и социальную действительность. Мир оказывается таким, каким его видит субъект, какие методы познания он применяет, поскольку «... не психическое и не бытие сами по себе, а субъект, находящийся внутри бытия и обладающий психикой, творит историю» (Брушлинский, 1996). В этом смысле, именно адекватное понимание, может быть

положено в основу коррекционного вмешательства или, так называемой, терапии культурного сообщества, в том числе и в вопросах предотвращения террористической угрозы.

Вместе с тем многие люди сегодня, по словам Б. Хоффмана, имеют только общее, неопределенное представление о том, что же такое на самом деле террористическая угроза, «но у них отсутствует точное и конкретное определение данного явления» (Хоффманн, 2003). Террор легко представим: перед мысленным взором каждого из нас легко встают картины искореженных взрывами конструкций, из которых извлекаются человеческие останки .... Террор представим, но мало понятен, человеческая логика не может вместить то, что происходит во время трагических событий. «А без понимания смысла, заложенного в этих чудовищных посланиях, общество может только продолжать плодить террор, а не предотвращать его» (Медведев, 2004).

Современная психология все чаще обращает внимание на проблемы человека как субъекта преобразований, а «общественные движущие силы все более перемещаются на личностный и социально-психологический уровень сознания и поведения реальных людей как субъектов» (А.В. Брушлинский, 1996). «Реальное повышение субъектности современного человека и осознание представителями социальной науки роли субъектных факторов во всех социальных процессах приводят к тому, что, выявляя объективные закономерности, исследователи обязательно обращаются и к психологическим особенностям субъекта изучаемых процессов» (Рябикина, 2005).

Е.В. Улько в своем исследовании, направленном на выявление специфики субъективной интерпретации «обыденным» человеком ситуаций межличностного взаимодействия с возможным правовым регулированием, показала, что поведение человека в правовой ситуации во многом связано с тем, каким образом он отражает, интерпретирует возникшую социальную проблему. «Восприятие субъектом правовой ситуации и его действия в ней обусловлены рядом факторов, среди которых важную роль можно отвести личностным ценностям, социальным убеждениям, отношениям человека» (Улько, 2005).

Таким образом, с позиции психологии субъекта анализ интерпретаций социальных ситуаций является перспективным направлением психологических исследований. В этом научном контексте само понятие «событие» приобретает характер конструкта, отрицающего ортодоксальное противопоставление человека и среды, выражающего единство бытия субъекта в мире, субъекта, выходящего за свои рамки в мир и преобразующего его.

## Список литературы.

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия человеческой жизни. М.: Мысль, 1991.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М. – Воронеж Академия педагогических и социальных наук, 1996.
3. Брушлинский А.В. Психология и гуманизм // Психология личности: новые исследования / Под ред. К.А. Абульхановой и др. М.: Институт психологии РАН, 1998.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. – Изд-во Московского университета, 1984.
5. Гришина Н.В. Человек как субъект жизни: от адаптации к самотрансценденции // 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.
6. Знаков В.В. Психология субъекта как методология понимания человеческого бытия // Психологический журнал. 2003 Т. 24. № 2. С. 95-106.
7. 58. Знаков В.В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 448 с.
8. Леонтьев Д.А. Что такое экзистенциальная психология? // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. М.: Смысл, 1997. С. 40-54.
9. Медведев В.А. Террор как основание коммуникативной культуры XXI века: от понимания к интерпретации // Психология и психопатология терроризма. Гуманитарные стратегии антитеррора. Сборник статей под ред. Проф.М.М. Решетникова. – СПб.: Восточно-Европейский Институт Психоанализа, 2004. – 352.
10. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб., 2003.
11. Рябикина З.И. Личность как субъект формирования бытийных пространств // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знаков и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 384 с. (Труды Института психологии РАН), с. 45-57.
12. Улько Е.В. Субъект интерпретации ситуаций социального взаимодействия // Субъект, личность и психология человеческого бытия / Под ред. В.В. Знаков и З.И. Рябикиной. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 384 с. (Труды Института психологии РАН), с. 294-306.
13. Хоффман Б. Терроризм: взгляд изнутри. М.: Ультра. Культура, 2003.

## SUBJECT APPROACH AS A METHODOLOGY FOR UNDERSTANDING AND EXPERIENCE OF THE TERRORIST THREAT

Turok E., Federyakin D.

*We consider the subject approach as the fundamental basis of a number of directions in the study of human psychology. Analyzes the category of "experience" and substantiates the thesis of continuity of Russian thinkers of the external and internal, which is achieved through a process of experience. Approaches to the problem of the behavior and development of the subject in different situations, particularly difficult situations.*

**Keywords:** *the subject, the terrorist threat, understanding, experience.*

## Сведения об авторах

1. *Азаров Б.Б.* - аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

2. *Аникеева Т.Я.* - кандидат психологических наук, старший научный сотрудник кафедры общей психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва.

3. *Антоненко В.В.* - лаборант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

4. *Бадалова М.В.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии и педагогики гуманитарно-педагогического института Севастопольского государственного университета, г. Севастополь.

5. *Богомаз С.А.* - доктор психологических наук, зав. кафедрой организационной психологии факультета психологии НИ ТГУ, г. Томск.

6. *Бондаренко К.В.* - студентка Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

7. *Владимиров И.Ю.* - кандидат психологических наук, доцент Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова, г. Ярославль.

8. *Гайворонская А.А.* - кандидат психологических наук, доцент Юридического колледжа международной полицейской организации, г. Смоленск.

9. *Горчакова О.Ю.* - старший преподаватель кафедры организационной психологии факультета психологии НИ ТГУ, г. Томск.

10. *Инчакова В.А.* - главный специалист организационного управления, Главная военная прокуратура, г. Москва.

11. *Исаков А.А.* - аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

12. *Кабанова Д.М.* - студентка Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, г. Ярославль.

13. *Калашников В.В.* - преподаватель кафедры менеджмента и таможенного дела Смоленского филиала ФГБОУ ВПО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», г. Смоленск.

14. *Капиренкова О. Н.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

15. *Киселева С.Л.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

16. *Корниенко А.Ф.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии факультета педагогики и психологии Академии социального образования, г. Казань.

17. *Кузьмина Е.И.* - доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Военного университета МО РФ, г. Москва.

18. *Лебедева К.И.* – студентка Ярославского государственного университета имени П.Г. Демидова, г. Ярославль.

19. *Литвина С.А.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры организационной психологии факультета психологии НИ ТГУ, г. Томск.

20. *Матвеева Л.В.* - доктор психологических наук, профессор кафедры методологии психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва.

21. *Маишкова И.Ю.* - кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

22. *Мочалова Ю.В.* - кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры инженерной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва.

23. *Муравьева О.И.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности факультета психологии НИ ТГУ, г. Томск.

24. *Новикова С. П.* - методист СОГБУ «Центр психолого – медико - социального сопровождения» для детей, нуждающихся в психолого - педагогической и медико - социальной помощи», г. Смоленск.
25. *Осокина К.А.* - соискатель кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
26. *Петракова Е.Е.* - кандидат психологических наук, научный сотрудник кафедры методологии психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва.
27. *Побокин П.А.* - соискатель кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
28. *Разумовская Н.Н.* - преподаватель кафедры СЭ5-КФ КФ МГТУ И.Э. Баумана, г. Калуга.
29. *Селиванов В.В.* - доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
30. *Селиванова Л.Н.*- кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
31. *Семакова Е.В.* - кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
32. *Соколовский А.С.* - аспирант кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
33. *Сорочинский П. В.* - соискатель кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
34. *Судиловская Н.Н.* - кандидат медицинских наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
35. *Турок Е.М.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии Смоленского государственного университета, г. Смоленск.
36. *Усов М.А.* - учитель физики и информатики Тесовской ООШ имени В.В. Докучаева, Смоленская область.

37. *Федерякин Д.А.* - студент Смоленского государственного университета, г. Смоленск.

38. *Фомин А.Е.* - кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского, г. Калуга.

## ПСИХОЛОГИЯ КОГНИТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ

(Материалы 5-ой всероссийской научно-практической конференции)

На обложке использована схема сущности сознания и процессов осознания содержания мыслей о ситуациях внешнего мира из статьи А.Ф. Корниенко.

Подписано в печать 03.06.15

Формат 60X84 1/16

Гарнитура Calibri

Печ. л. 16.7. Тираж 500 экз.

Заказ № 134

Отпечатано в типографии издательства «Универсум»

214014, г. Смоленск, ул. Герцена, д. 2.

Тел. / факс (4812) 64-70-49

e-mail: uni@shu.ru