

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

№ 1 • 2015 • ЯНВАРЬ–МАРТ

Выходит один раз в три месяца

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические и экспериментальные исследования

- Гордеева О. В. Механизмы перехода от обычного к измененному состоянию сознания в свете представлений А.Н. Леонтьева о структуре сознания (на материале изучения феноменов аналитической интроспекции) 4
- Гусев А. Н., Михайлова О. А., Кремлев А. Е. Внимание и память как детерминанты слепоты к изменению 20

Методика

- Митина О. В., Сорокина В. В. Ценности старшеклассников: разработка компьютерного диагностического инструментария ... 42

Преподавание психологии

- Битюцкая Е. В. Развитие психологической культуры на практических занятиях по курсу «Диагностика совладания с трудными жизненными ситуациями» 60
- Базаров Т. Ю., Пронин Р. О., Турсунова Ю. Т. Курс «Основы коммуникации» на факультете психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте: опыт разработки и проведения 78

Обзорно-аналитические исследования

- Богачева Н. В. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров (окончание) 94

CONTENTS

Theoretical and experimental studies

Gordeeva O. V. Consideration of mechanisms of transition from the ordinary to the altered state of consciousness from the point of view of A.N. Leontiev's theory about the structure of consciousness (research of phenomena of analytical introspection) 4

Gusev A. N., Mikhaylova O. A., Kremlev A. E. Attention and memory as determinants of change blindness 20

Methods

Mitina O. V., Sorokina V. V. High school students' values: The development of the PC-based diagnostic method 42

Teaching of psychology

Bitvutskaya E. V. The development of psychological culture in practical classes on the course "Diagnostics of coping with difficult situations" 60

Bazarov T. Yu., Pronin R. O., Tursunova Yu. T. Course "Basics of communication" at the Faculty of Psychology of the branch of the Lomonosov Moscow State University in Tashkent: development and holding experience 78

Review, analytical studies

Bogacheva N. V. Computer games and cognitive specifics of gamers (the end) 94

Psychology to practice

Schneider N. V., Kontoboytseva M. G., Schneider A. V., Safronova I. G. Intervention programs of persistence development for low-educated cadets of higher educational institutions of emergency ministry of Russia 104

Short reports

Fedorova S. M., Rossokhin A. V. Psycholinguistic analysis of intrapsychic dynamics of personality changes in the course of psychoanalysis 115

Stratilat K. N., Semechkin N. I. The experience of experimental study of social loafing in Russian men and women 124

Memories

In the memory of Alexandr Konstantinovich Erofeev 133

In the memory of Alexey Alexandrovich Bodalev 135

Alexey Alexandrovich Bodalev — about the siege of Leningrad, about his youth and professional choice 138

Психология — практике

Шнайдер Н. В., Контобойцева М. Г., Шнайдер А. В., Сафронова И. Г. Коррекционная программа по развитию настойчивости у слабоуспевающих курсантов учебных заведений системы МЧС 104

Краткие сообщения

Федорова С. М., Россохин А. В. Психолингвистический анализ интрапсихической динамики личности в процессе психоанализа 115

Стратилат К. Н., Семечкин Н. И. Опыт экспериментального исследования социальной лености на выборке российских мужчин и женщин 124

Некрологи

Памяти Александра Константиновича Ерофеева 133

Памяти Алексея Александровича Бодалева 135

Алексей Александрович Бодалев — о блокаде Ленинграда, о своей молодости и профессиональном выборе 138

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

О. В. Гордеева

МЕХАНИЗМЫ ПЕРЕХОДА ОТ ОБЫЧНОГО К ИЗМЕНЕННОМУ СОСТОЯНИЮ СОЗНАНИЯ В СВЕТЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ А.Н. ЛЕОНТЬЕВА О СТРУКТУРЕ СОЗНАНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ ИЗУЧЕНИЯ ФЕНОМЕНОВ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ИНТРОСПЕКЦИИ)

В статье приводятся результаты эмпирических исследований (экспериментального и проведенных в рамках спецпрактикума «Диагностика измененных состояний сознания»), в которых применялась аналитическая интроспекция как метод индукции состояний сознания, переходных к измененным. Рассматриваются возможности использования представлений А.Н. Леонтьева о структуре сознания в объяснении феноменологии измененных состояний сознания. Предложены объяснения таких феноменов, как нарушения трехмерности и константности восприятия (размеров, форм, положения в пространстве, цвета и яркости) предметов, иллюзии ошибочного узнавания предметов (в частности, парейдолии) и свойств их материалов, дереализация, детализация. Результаты опытов с аналитической интроспекцией позволяют внести уточнения в представления А.Н. Леонтьева о функциях чувственной ткани образа.

Ключевые слова: измененные состояния сознания, аналитическая интроспекция, психологическая теория деятельности, значение, чувственная ткань образа, личностный смысл, константность восприятия.

In this paper results of empirical researches (this results were received in experiment and professional supervision “Diagnostics of the altered states of consciousness”) in which analytic introspection was used as method to induce the states of consciousness, transitive to altered are considered. Opportunities of the Leontiev’s theory of the structure of consciousness to explain a phenomenology of the altered states of consciousness are examined. We offer explanations of such phenomena as a loss of tridimensionality and constancy of perception (the sizes, forms, position in space, colors and brightness), mistakes in recognition of

Гордеева Ольга Владимировна — канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* olagordeeva@mail.ru

objects and its’ properties (in particular, pareydozia), a derealization, a detailed elaboration has been explained. Results of experiments with analytic introspection allow elaborating of A.N. Leontiev’s ideas about functions of a sensual fabric of an image.

Key words: the altered states of consciousness, analytic introspection, the general psychological theory of activity, individual values, a sensual fabric of an image, personal meaning, constancy of perception.

В последние десятилетия изучение *измененных состояний сознания* (ИСС), в том числе и междисциплинарное, приобрело масштабный характер во всем мире, а с недавнего времени — и в нашей стране. Однако при значительном объеме эмпирических исследований проблема ИСС остается еще недостаточно разработанной на теоретическом и методологическом уровне. Прежде всего надо сказать, что единое и общепризнанное определение ИСС пока отсутствует. Поэтому в данной работе мы вслед за А. Людвигом (2012) и У. Фартингом (2012) будем понимать под ИСС психические состояния, которые индуцированы различными физиологическими, психологическими или фармакологическими способами и могут быть идентифицированы (самим индивидом или объективно) как значительные отклонения от обычного состояния сознания в субъективном переживании или психическом функционировании. Признаками ИСС считаются изменения 1) внимания, 2) восприятия, 3) мышления, 4) речи (внешней и внутренней), 5) памяти, 6) восприятия времени, 7) самосознания, 8) образа тела, 9) уровня активности; 10) переживания и выражения эмоций; 11) самоконтроля; 12) системы мотивов и смыслов, а также повышение 13) внушаемости и 14) образности (Гордеева, 2004). Измененными мы будем называть состояния, при которых наблюдается большинство данных признаков, а переходными к измененным — состояния, при которых наблюдается один или несколько признаков.

Недостаточность разработки проблемы ИСС на теоретическом уровне проявляется и в малой изученности возможных механизмов возникновения и функционирования ИСС. Между тем исследование этих механизмов помогло бы понять работу сознания в его обычном состоянии, поскольку сейчас общепризнанно, что механизмы сознания работают одинаково в различных условиях, но в условиях измененных их функционирование приводит к появлению ИСС, а в повседневных они поддерживают так называемое «обычное состояние сознания».

В отечественной психологии основы представлений о механизмах работы сознания заложены, в частности, в работах А.Н. Леонтьева о структуре сознания. В нашей статье мы будем изучать воз-

возможности использования этих представлений в области объяснения ряда характерных для ИСС феноменов, возникающих в ситуации *аналитической интроспекции* (АИ). Для этого мы сначала рассмотрим эмпирические подтверждения того, что АИ может выступать как метод индукции состояний, переходных к измененным, а также опишем возникающие при этом феномены. Затем проанализируем взгляды А.Н. Леонтьева на функции и динамику «образующих» сознания и попробуем объяснить основные феномены АИ.

Аналитическая интроспекция как метод индукции ИСС

Разнообразные способы достижения ИСС известны с древних времен, и многие из них ранее применялись в психологических исследованиях. Однако в современной психологии методы индукции ИСС должны быть не только безупречны с юридической, этической и психологической точек зрения (чего нельзя сказать об использовании наркотиков), но и безопасны для здоровья (что ограничивает применение голотропного дыхания, длительной иммобилизации, депривации сна и т.п.). Также желательно не требовать специальных навыков и умений от экспериментатора (напр., владение гипнозом) или от испытуемого (напр., медитация).

В поисках безопасных и легких в применении методов Гарри Хант обнаружил признаки ИСС, типичные для сенсорной депривации, приема ЛСД, медитации, религиозного и светского экстаза, в феноменах, полученных в процессе интроспекции, — в экспериментах Э. Титченера, Дж. Нейфа, У. Джеймса, в британской интроспективной школе у Ч. Спирмена и Р. Кэттелла (Хант, Чефурка, 2012). Кроме того, он отметил, что на ранних этапах вхождения в ИСС изменения сознания проявляются в том, что человек начинает неожиданно замечать «обычные» аспекты психической активности и окружающей действительности — освещенность, послеобразы, бинокулярное соревнование, детали текстуры и тени, дыхание и пульс, органические аспекты эмоций, образы, скорость мышления, т.е. то, что в принципе доступно осознанию при специальном обращении на это внимания, но в данных условиях осознается спонтанно. Мы назвали этот феномен *детализацией*.

На основе этих данных был сделан вывод, что ИСС являются не чем-то чужеродным для психики, а результатом обычных психических процессов, которые в нормальных условиях протекают как фоновые, а в необычных условиях проявляются, выходят на первый план, что и позволяет их заметить (поэтому Хант назвал свою теорию ИСС «психоделической», где под термином «психоделическая» подразумевается «проявляющаяся психика»). Одним из таких необычных условий Хант считал наблюдение человеком соб-

ственной психики в качестве объекта (что, на наш взгляд, ошибочно, ибо в таком случае мы бы выходили в ИСС при всякой рефлексии; подробнее анализ и критику этой модели см.: Гордеева, 2006).

Теоретические выводы о тождестве механизмов, лежащих в основе формирования как ИСС, так и интроспективного опыта, а также многочисленные факты появления в экспериментах с интроспекцией феноменов, характерных для ИСС, позволили Ханту предположить (а затем и эмпирически подтвердить), что для индукции ИСС можно использовать предложенную Титченером АИ. Этот метод был назван «интроспективной сенсублизацией» (Хант, Чефурка, 2012).

Хант проводил свои исследования в начале 1970-х гг. на студентах. Американская студенческая субкультура того времени предполагала у своих представителей наличие опыта употребления психоактивных веществ, а опыт, как известно, облегчает вхождение в ИСС и актуализацию характерных для него феноменов (Гордеева, 2009). У нас возник вопрос, получим ли мы аналогичные эффекты в ином культурно-историческом контексте. И мы решили экспериментально перепроверить обнаруженную Хантом возможность.

Проведенный нами эксперимент (Гордеева, Финикова, 2005) состоял из трех серий, следовавших друг за другом без перерыва. В первой серии все испытуемые (32 студента 1-го курса ф-та психологии МГУ; 26 женщин и 6 мужчин, средний возраст — 18 лет), разделенные на контрольную (К) и экспериментальную (Э) группы по 16 человек в каждой, исследовались с помощью двух объективных методик, направленных на диагностику произвольного внимания («Тест отыскания чисел») и словесно-логического мышления (методика «Сложные аналогии») (Марищук и др., 1984). Затем следовала вторая серия. Она длилась 10 минут и различалась в двух группах. На это время испытуемых К-группы экспериментатор оставлял сидеть в лаборатории, а сам уходил под каким-либо предлогом. Испытуемых Э-группы на эти же 10 минут просили принять новое видение мира, при котором из воспринимаемого исключается все, что имеет отношение к значениям и смыслам внешних объектов, т.е. следовало произвести *депредметизацию* (термин Е.Е. Соколовой) воспринимаемого. При этом испытуемые должны были, заранее сев поудобнее, постараться сохранять неподвижность и одновременно фиксировать особенности протекания собственной душевной деятельности. Инструкция содержала примеры подобного восприятия и формировала у испытуемых особый способ видения ситуации. Непосредственно сразу после этого, в третьей серии, испытуемым обеих групп предъявлялись те же методики, что и в первой серии, но с другим материалом, затем проводилась стандартная беседа (расширенный и адаптированный вариант интервью А. Дейкмана —

Deikman, 1963). Их спрашивали о замеченных по ходу сессии изменениях в своем восприятии, мышлении, внимании, эмоциональном состоянии, осознании себя, о телесных ощущениях, содержании душевной жизни (мысли, образы, воспоминания и др.), ориентации во времени, пространстве, ситуации.

По результатам выполнения *объективных методик* в третьей серии, т.е. после 10-минутной АИ, в Э-группе было выявлено значимое снижение показателей произвольного внимания и целенаправленного словесно-логического мышления, а в К-группе, наоборот, — их значимое увеличение (что объяснялось влиянием фактора научения). Кроме того, в Э-группе была обнаружена выраженная тенденция к недооценке временного интервала (в ходе беседы испытуемого просили оценить, сколько минут отсутствовал экспериментатор), чего в К-группе не наблюдалось.

Субъективные феномены, свидетельствующие о появлении во время АИ признаков ИСС, выявлялись посредством качественного анализа самоотчетов, полученных в ходе беседы. Использовалась разработанная нами схема описания и категоризации феноменов ИСС (Гордеева, 2004).

Результаты данного анализа убедительно показали возникновение в Э-группе феноменов, характерных для ИСС (и практически их полное отсутствие в К-группе), поэтому данный метод стал использоваться нами в рамках проводимого на кафедре общей психологии факультета психологии МГУ спецпрактикума «Диагностика измененных состояний сознания» для индукции состояний, переходных к измененным. За период с 2004 по 2014 г. этот спецпрактикум прошли 187 человек (студенты 4-го и 5-го курсов дневного и вечернего отделений). Анализ полученных в его рамках результатов позволил расширить круг феноменов, индуцированных АИ.

Итак, в эксперименте (Гордеева, Финикова, 2005) и в ходе спецпрактикума было обнаружено, что при АИ значимо возрастает общее количество таких *субъективных феноменов*, как:

— **расстройство произвольного внимания:** трудности произвольной концентрации внимания, сужение поля внимания из-за целенаправленной концентрации на депредметизируемом объекте;

— **нарушение целенаправленного мышления:** снижение произвольности и направленности мыслительного процесса и появление спонтанного и неупорядоченного течения мыслей, активизация свободного ассоциирования, наличие периодов «умственной пустоты»;

— **изменение самосознания:** утрата осознания себя в ситуации и «выход» из нее, расщепление между образами тела, представленными в разных модальностях, «выход из тела» и видение со стороны данной ситуации и/или себя в ней, переход от перцептивной

децентрации к центрации, ощущение перехода в качественно иное пространство;

— **изменение схемы тела:** появляются ощущения мышечной слабости (вплоть до чувства утраты тонуса мышц), анестезии, боли, тепла/холода, тяжести/легкости в теле или в разных его частях, размывание границ тела; возникает восприятие обычно не воспринимаемых телесных ощущений (стука своего сердца, дыхания); появляются ощущения покачивания, вибрации, давления, покальвания и другие парестезии (например, ощущение, будто нечто неопределенное проходит по телу); иллюзия утраты контакта с поддерживающей поверхностью; иллюзии движения отдельных частей тела или изменения их положения; чувство утраты контроля над телом при его сохранности в действительности;

— **смысловые трансформации:** актуализация познавательной потребности, «полевое» поведение в области восприятия, возникновение ощущения странности, непонятности, неестественности происходящего в мире или в себе, анимизация, дереализация;

— **изменения в перцептивных процессах:** детализация, нарушение константности размеров предметов или их частей, физических характеристик предмета, его положения, яркости, появление синестезий, нарушение трехмерности восприятия, иллюзии объема, «картинность» видения мира, парейдолии, иллюзии (в том числе кажущееся движение), отсутствие восприятия реально существующих, видимых вещей, неузнавание некоторых предметов;

— **усиление образности:** усиление устойчивости, живости, яркости, эмоциональной насыщенности образов, активизация воображения и ассоциативных процессов.

Полученные результаты позволили сделать вывод, что метод АИ вызывает появление характерных для ИСС изменений в психическом функционировании, т.е. действительно обуславливает начало перехода к ИСС.

Представления А.Н. Леонтьева о структуре сознания и динамике его «образующих»

Попробуем объяснить механизмы обнаруженного в нашем эксперименте перехода к ИСС с точки зрения представлений А.Н. Леонтьева об «образующих» сознания.

Как известно, при характеристике структуры сознания (как образа) А.Н. Леонтьев выделял в качестве его составляющих («образующих») значение, личностный смысл и чувственную ткань образа. В дальнейшем В.П. Зинченко (1988) добавил в эту схему четвертую «образующую» — биодинамическую ткань движения. Чувственная ткань определяется как «материя образа» (то, из чего образы «сотканы»), система всех ощущений человека. В «чистом»

виде (т.е. в отделенности от других составляющих) ее можно представить себе как ощущения, лишенные предметного содержания (например, ощущения от предмета, который человеком еще не узнан). Функции чувственной ткани состоят в придании воспринимаемому реалистичного характера и в создании ощущения непосредственной связи с реальностью (человек убежден в реальности существования воспринимаемого предмета). Кроме того, благодаря этой «образующей» человек локализует воспринимаемые предметы вовне (Леонтьев, 1977, с. 134). Последняя функция, по словам Леонтьева, субъективно открывается самому человеку «в безотчетном переживании “чувства реальности”» (там же, с. 135).

Биодинамическую ткань В.П. Зинченко (1988) определяет как совокупность характеристик действия, как «материю» движений и действий, в ходе которых выстраивается образ.

Значение как «образующая» сознания — это «ставшее достоянием моего сознания... обобщенное отражение действительности, выработанное человечеством и зафиксированное в форме понятия, знания или даже в форме умения как обобщенного “образа действия”, нормы поведения и т.д.» (Леонтьев, 1981, с. 299) (поэтому различают следующие виды значений — операциональные, предметные, вербальные, ролевые). Значение представляет собой «отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека» (там же).

Личностный смысл А.Н. Леонтьев определял как субъективно-личностную значимость для человека того или иного явления, обусловленную потребностями и мотивами данного человека («значение-для-меня»). Таким образом, в личностных смыслах воплощается пристрастность сознательного отражения, тогда как значения представляют собой «отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней» (Леонтьев, 1981, с. 299).

А.Н. Леонтьев противопоставлял значения и смыслы как общественные и индивидуальные (по происхождению и природе) соответственно (мы считаем это противопоставление ошибочным — подробнее см.: Гордеева, 1997). Но дальнейшее развитие идей в школе Леонтьева привело к пониманию того, что и значения, и смыслы могут иметь надындивидуальный характер и индивидуализироваться в процессе их присвоения конкретным человеком (Соколова, 2005, с. 236). Сейчас признается также возможность вклада отдельного человека в развитие систем надындивидуальных значений и смыслов, существующих в культуре, возможность его творчества в создании новых смыслов и значений.

Но сознание не является лишь образом, оно есть протяженный во времени процесс (осознания действительности), хотя процес-

суальной стороне сознания (сознанию-деятельности) уделялось в работах А.Н. Леонтьева значительно меньше внимания, чем его структурной стороне (сознанию-образу). Именно из-за акцентирования А.Н. Леонтьевым структурных, а не динамических аспектов сознания создавалось подчас впечатление о субстанциональном характере значений и смыслов. Однако сам Леонтьев отмечал, что за значениями и смыслами не закреплено определенное содержание, их сущностью является движение, функция (Леонтьев, 1981, с. 302). «Системный анализ сознания требует исследовать “образующие” сознания в их внутренних отношениях, порождаемых развитием форм связи субъекта с действительностью, и, значит, прежде всего со стороны той функции, которую каждое из них выполняет в процессах презентирования (представленности) субъекту мира» (Леонтьев, 1977, с. 135).

Леонтьев неоднократно подчеркивал динамический характер бытия «образующих» внутри сознания, определяя сознание не как конструкцию из отдельных «единиц», а как «внутреннее движение его “образующих”, включенное в общее движение деятельности» (Леонтьев, 1977, с. 157). Он выделял разные типы такого движения. Наряду с движением «по вертикали» (внутри системы «образующих» одного вида), описанным применительно к личностным смыслам (становление их системы) и значениям (процессы переноса значений в контексте отношений образа и процесса) А.Н. Леонтьев указывал и на движение «по горизонтали» — между разнородными «образующими». Продолжая логику А.Н. Леонтьева, можно выделить следующие виды этого движения:

1) от значений — к чувственной ткани: например, индивидуализация, присвоение значений в процессе обучения через соединение их с чувственной тканью;

2) от смыслов — к значениям: воплощение смысла в значениях как при осознании собственных эмоций или мотивов;

3) от чувственной ткани — к значениям: таково означивание чувственной ткани — воплощение чувственно воспринятого в значениях;

4) от значений — к смыслам: осмысление знакомого, соотнесение его со своими мотивами; появление этого вида движения А.Н. Леонтьев связывал с разложением первоначальной общности отношений индивидов к материальным условиям и средствам производства из-за разделения труда и возникновения частной собственности (Леонтьев, 1977, с. 145);

5) от смыслов — к чувственной ткани: осмысливаемое наполняется чувственным содержанием, как, возможно, при рождении эмоции; по Ж.-П. Сартру, эмоция становится реальной, поскольку сопровождается телесными ощущениями, чувственное ощущение

придает переживаемому характер убедительности, обуславливая веру в его реальность: «Мы понимаем здесь роль чисто физиологических явлений: они придают серьезность эмоции, сообщают эмоции убедительность» (Сартр, 1984, с. 134);

б) от чувственной ткани — к смыслу: осмысление ощущения (например, болевого), оценка его «значения-для-меня».

Возможно, реальный процесс осознания включает одновременно несколько типов или видов движений.

Таким образом, между чувственной тканью, с одной стороны, и значениями и смыслами — с другой, происходит разнонаправленное движение: чувственно воспринятое означает и осмысливается, а означаемое и осмысливаемое наполняется чувственным содержанием и благодаря этому реализуется (термин Ф.Д. Горбова).

Говоря о процессах воплощения смыслов в значениях и о процессах «наполнения» значений смыслами, А.Н. Леонтьев отмечал противоречия и драматизм в движении системы индивидуального сознания (Леонтьев, 1977, с. 156; Леонтьев, 1981, с. 333). Этот драматизм, писал он, «создается смыслами, которые не могут “высказать себя” в адекватных значениях; значениями, лишенными своей жизненной почвы и поэтому иногда мучительно дискредитирующими себя в сознании субъекта» (Леонтьев, 1977, с. 156). Трудности такого движения свидетельствуют о том, что выделенные Леонтьевым «образующие» сознания являются качественно различными образованиями, между которыми могут возникать несовпадения, нестыковки. Тем не менее действительно неразрешимые противоречия между «образующими» возникают редко, лишь в особых условиях.

Нарушения динамики «образующих» сознания как причина появления феноменов ИСС

В качестве примера условий, вызывающих явные противоречия между чувственной тканью и содержанием предметного образа, Леонтьев приводил эксперименты Дж. Стрэттона, в которых испытуемые носили очки, переворачивающие на 180° проекцию предмета на сетчатку (т.е. чувственная ткань образа искажалась), при этом в начале ношения данных очков у испытуемых наблюдалось исчезновение чувства реальности (Леонтьев, 1977, с. 136—137). Экспериментатор сам пережил эти ощущения сразу после надевания линз (т.е. до того, как начался процесс адаптации) и описал их: «Все образы сначала... казались неуместными, ложными или воспринимались как иллюзорные, локализованные между наблюдателем и самими объектами» (Stratton, 1896, с. 173—174). А.Н. Леонтьев отмечал, что при возникновении подобного рассогласования между образом мира (представленным значениями) и воспринимаемым феноменальным

полем (представленным чувственной тканью) человек ориентируется именно на образ мира. По мнению Е.Е. Соколовой (2005, с. 234), значения представляют собой более консервативные образования, поскольку несут в себе опыт предыдущей деятельности.

Аналогичные феномены наблюдались и в экспериментах А.Д. Логвиненко и Л.Г. Жедуновой по адаптации к инвертированному зрению (использовались различные варианты искажения сетчаточного образа). Испытуемые сообщали, что сразу после надевания инвертоскопа зрительное пространство выглядело уплощенным, нереальным, отчужденным, а зрительное пространство локализовалось как некая «картинка» между испытуемым и вещами в знакомом мире (Логвиненко, Жедунова, 1980, с. 102). Образы отдельных предметов также выглядели уплощенными, иллюзорными, потускневшими (Логвиненко, Жедунова, 1981, с. 86). Эти ощущения странности и необычности зрительной картины уменьшались по мере адаптации (там же, с. 89).

Можно предположить, что еще одним условием появления противоречий между значениями/смыслами и чувственной тканью является ситуация АИ, в которой испытуемого просят исключить из воспринимаемого предметное содержание, т.е. когда воспринимаемое лишается значений и смыслов. Инструкция на депредметизацию препятствует движению от чувственной ткани образов к привычным, устоявшимся значениям и смыслам, закрепленным за конкретным чувственным содержанием (биодинамическая ткань движений при этом редуцируется, поскольку, как уже говорилось, в той же инструкции дается установка на минимизацию движений). Таким образом, в условиях АИ ожидаемы нарушения таких характеристик предметности восприятия, как: 1) вынесенность объекта восприятия вовне, 2) переживание чувства реальности данного объекта, 3) наличие у предметного образа значения, 4) константность образа и 5) полимодальность образа (Гусев, 2007, с. 280—281). В отечественной психологии уже было показано, что лишение восприятия предметности нарушает его нормальную работу. Так, в экспериментах, где испытуемые погружались в изоляционную ванну или смотрели на экран с постоянно меняющимся беспорядочным узором пятен, наблюдались некоторые характерные для ИСС феномены, свидетельствующие о нарушении константности восприятия, его осмысленности и целостности, — иллюзии, галлюцинации, а после окончания эксперимента — дезориентация в пространстве, искажения движения, формы, цвета воспринимаемых объектов, утрата трехмерности и др. (Величковский и др., 1973, с. 32).

Нами также было обнаружено, что при АИ (инструкция которой предполагает депредметизацию) появляются **нарушения константности восприятия** (в основном зрительного, потому

что обычно испытуемые избирают именно эту модальность для достижения цели депредметизации воспринимаемого). Так, часто нарушается константность восприятия **размеров** предметов или их частей: вследствие депредметизации части предмета начинают восприниматься по отдельности, поэтому при определении их положения в пространстве происходит ориентация не на значение (от которого отказываются в эксперименте), а на сетчаточный образ; в итоге удаленные части предмета видятся как меньшие. Из-за ориентации на видимое, а не на знаемое также наблюдаются нарушения константности восприятия **формы** предмета (например, прямоугольная столешница принимает форму трапеции), **положения неподвижных предметов** или их поверхностей (возникают иллюзии движения: кажется, что различные предметы — шторы, дверь, висящая на вешалке одежда — перемещаются в пространстве, вращаются, пульсируют, а гладкие поверхности волнообразно изгибаются), **положения предмета в пространстве** (отдельные предметы начинают казаться расположенными ближе или дальше, чем на самом деле), **яркости** предмета (предмет может казаться более или менее ярким или воспринимаемая яркость быстро меняется, так что предмет кажется ритмично мигающим), **цвета** предмета (предмет кажется более светлым или темным, например темно-зеленая доска кажется черной или ярко-зеленой, бежевая парта — коричневой).

Вследствие ориентации на сетчаточное изображение, а не на предметное содержание образа происходит и **нарушение трехмерности восприятия** вплоть до **утраты третьего измерения**: видимый мир кажется плоским либо предметы, по-разному удаленные от человека, воспринимаются как находящиеся в одной плоскости («Все, что я видела, стало сливаться как целое, картина, без объема абсолютно»). Трехмерность могут утрачивать и отдельные предметы (стоящая на столе бутылка воспринимается как плоский кусок стекла).

При этом наблюдается и обратный феномен: **иллюзия объема (глубины)** возникает при рассмотрении плоских объектов (стен, поверхностей парт, доски), окрашенных в однородный цвет или имевших однородный рисунок (имитация дерева или мрамора). Эту иллюзию мы объясняем не затруднениями движения от чувственной ткани к значениям и смыслам (из-за установки на депредметизацию), а действием психофизиологического механизма стереозрения — бинокулярного параллакса: в оба глаза попадают сходные, но не тождественные изображения объектов (здесь рассматриваемые предметы действуют как стереограммы Юлеша), что создает иллюзию глубины (Гусев, 2007, с. 193).

Соблюдением инструкции на депредметизацию воспринимаемого можно объяснить и возникающие иногда случаи **неузнавания**

реальных предметов. Но возможно и **ошибочное узнавание**, приводящее к появлению соответствующего вида **иллюзий** (голоса в коридоре или уличный шум за окном слышатся как звуки природы — шум дождя, деревьев, ветра). Примером таких иллюзий могут являться и **нарушения константности восприятия свойств материала** предмета (предметы из дерева и пластика кажутся сделанными, например, из камня, стекла, песка, бархата, воды и т.п.). Это можно объяснить тем, что сами движения от чувственной ткани к значениям (означивание) могут быть автоматизированы (в обычных условиях эта автоматизация обуславливает константность восприятия). Поэтому данные иллюзии являются результатом продолжающегося при АИ движения по означиванию воспринимаемого, но при закрытом инструкцией доступе к наиболее вероятным, привычным значениям, связи с которыми данного чувственного содержания уже закреплены в опыте.

Также при АИ в наших исследованиях (особенно когда спецпрактикум проходил в сенсорно-обедненной обстановке, т.е. в учебных аудиториях с малым количеством предметов) часто возникали **парейдолии**. Парейдолия — это иллюзия (относится к сенсорным иллюзиям дополнения), заключающаяся в формировании на основе деталей реального объекта образов актуально не существующих предметов, как правило, одушевленных (например, в облаках, огне, тенях, трещинах и пятнах на стенах человек видит людей, животных, сцены, в вое ветра или плеске воды слышит пение или речь). Обычно этот феномен считают разновидностью иллюзий ошибочного узнавания, но зарубежные исследователи ИСС обращают внимание и на его связь с мотивационно-смысловой системой, поскольку в акте восприятия происходит не только искажение воспринимаемого, но и одушевление формируемого образа. Этот характерный для ИСС феномен западные авторы обозначают терминами «физиогномическое восприятие» (К. Мартиндейл), «анимизация». Мы предполагаем, что при АИ парейдолии образуются как результат продолжающегося движения по осмыслению воспринимаемого (поскольку осознание продолжает функционировать) в условиях перекрытия стандартных путей движения от чувственной ткани образов к привычным, устоявшимся смыслам, закрепленным за конкретным чувственным содержанием. Кстати, в обычных условиях подобное происходит в ситуации исчезновения предметного (т.е. когнитивного и смыслового) содержания воспринимаемого из-за его излишней очевидности (при рассмотрении хорошо знакомых предметов), частого повторения, скуки и монотонии (при долгом вынужденном рассмотрении предмета в отсутствии других объектов).

При АИ в наших исследованиях достаточно часто возникали явления **дереализации** (появления чувства нереальности и чуждо-

сти воспринимаемого мира) и близкие к ним ощущения странности мира, своих переживаний, мыслей, своего тела. Испытуемые отмечали, что воспринимаемый мир утрачивает реальность, объективность, истинность, появляется ощущение, что перед глазами – нарисованная картина, а реальность скрывается за этой видимостью («Казалось, как будто мне специально к глазам близко-близко картину поставили, а за ней еще что-то есть») (Гордеева, Финикова, 2005). Это можно объяснить тем, что при АИ движение от чувственной ткани к значениям и смыслам не останавливается полностью, и процесс означивания и осмысления чувственного содержания может продолжаться. В связи с этим чувственная ткань образа приобретает новые значения и смыслы (ибо путь к прежним перекрыт инструкцией). Эти новые значения и смыслы, сталкиваясь с прежними, и порождают ощущение странности, возникает их конфликт с образом мира как системой устойчивых смыслов и значений. Впечатления картинности, нереальности воспринимаемого возникают и при других способах нарушения устойчивой связи чувственной ткани с рефлексивным слоем сознания, например при инвертированном зрении (см. выше), при непрерывном удерживании фиксируемой взглядом точки (Логвиненко, 1981, с. 20—21).

Результаты опытов с инвертированным зрением и с АИ позволяют уточнить представления Леонтьева о функциях «образующих» сознания. Мы видим, что не само по себе наличие чувственной ткани обеспечивает ощущение реальности внешнего мира, придает воспринимаемому достоверность (надевание инвертоскопа или использование метода АИ не редуцирует, не обедняет сенсорную сферу), а сохранность (и согласованность) движения от значений/смыслов к чувственной ткани и встречного движения от чувственной ткани к значениям и смыслам. На наш взгляд, А.Н. Леонтьев совершенно правильно отметил вклад чувственной ткани в формирование чувства реальности, в придание реальности воспринимаемому. Но переживание чувства реальности, по-видимому, представляет собой сложную функциональную систему, включающую не только чувственную ткань, но и работу таких когнитивных механизмов, как проверка реальности, соотнесение (и достижение согласованности) с образом мира и т.п. Р. Декарт говорил (рассуждая, правда, о достоверности и истинности в гносеологическом, а не в субъективно-феноменологическом смысле), что «ни воображение, ни чувства никогда не могут убедить нас в чем-либо, если не вмешается наш разум» (Декарт, 1989, с. 271).

При АИ часто возникали и феномены **детализации**. Наши испытуемые осознавали освещение, послеобразы, тени от предметов, собственные дыхание и пульс, ряд предметов обстановки или их детали («оказывается, здесь есть розетки», «никогда не

замечал этого вентиляционного отверстия!»), «всегда думала, что жалюзи просто бордовые, а сейчас вижу на них золотистый рисунок», «стена не однородная, на ней пятна»), причем некоторые из замеченных деталей (пятна, трещины, линии) становились основой для парейдолий.

Как уже говорилось, А.Н. Леонтьев подчеркивал включенность движения «образующих» сознания в движение деятельности человека, он писал: «Деятельность человека и составляет субстанцию его сознания» (Леонтьев, 1977, с. 157). Мы думаем, что детализация является следствием не столько нарушения движения «по горизонтали» образующих сознания, сколько общего «бытия в эксперименте», в которое включено сознание человека. Можем ли мы назвать эти складывающиеся в эксперименте отношения человека с миром деятельностью? Вероятно, нет, поскольку в ходе АИ отсутствует реализация задач, направленных на определенную трансформацию объективного мира, что соответственно снижает интенциональность и избирательность сознания. Пользуясь терминологией А. Дейкмана (2012), можно сказать, что в эксперименте с АИ имеет место не деятельностный, преобразующий способ отношений человека с миром и соответствующий ему модус сознания («модус действия»), а иной способ, который предполагает принятие (созерцание) окружающей действительности, а не целенаправленное изменение, управление ею. Этому способу соответствует так называемый «рецептивный модус» сознания, или «модус принятия», который связан не с «созиданием этого», а с «позволением этому быть» (там же). Поэтому для «модуса принятия», в отличие от «модуса действия», характерно отсутствие стремлений и энергичных усилий, направленных на достижение личных целей, сфокусированного внимания, ориентированной на объект мысли, четких перцептивных и понятийных границ между объектами, различения себя и мира (там же). Снижение избирательности и направленности сознания, обусловленное особым способом отношений с миром (которые задаются инструкцией на АИ), и приводит к появлению в этих условиях феномена детализации.

Заключение

Используя представления А.Н. Леонтьева о структуре и функционировании сознания, мы можем приблизиться к пониманию механизмов работы сознания, лежащих в основе перехода от обычного состояния сознания к измененному. Так, нарушения трехмерности и константности восприятия можно объяснить тем, что вследствие обусловленного инструкцией лишения воспринимаемого значения и смыслов происходит ориентация не на знакомое, а на видимое — на сетчаточный образ (т.е. чувственную ткань образа). Иллюзии

ошибочного узнавания предметов (в частности, парейдолии) и свойств их материалов мы объясняем как результат продолжающегося при АИ движения по означиванию и осмыслению воспринимаемого, но при закрытом инструкцией доступе к наиболее вероятным и привычным значениям и смыслам, связи с которыми данного чувственного содержания уже закреплены в опыте человека. Это продолжающееся при АИ движение от чувственной ткани к значениям и смыслам может приводить к тому, что чувственная ткань образа приобретает новые значения и смыслы, которые сталкиваются с прежними и порождают ощущения странности и явления дереализации. Результаты опытов с АИ позволяют внести уточнения в представления Леонтьева о функциях составляющих сознания: ощущение реальности внешнего мира обеспечивается не самим по себе наличием чувственной ткани, а сохранностью (и согласованностью) движений между значениями/смыслами и чувственной тканью.

Сказанное выше с очевидностью демонстрирует объяснительные возможности теории деятельности (и разработанных в ее контексте А.Н. Леонтьевым представлений о структуре сознания) в сфере ИСС. Изучение ИСС с позиций деятельностного подхода способствует развитию как психологии ИСС (в плане построения теории ИСС), так и психологической теории деятельности, обогащая ее новыми эмпирически установленными фактами и закономерностями. Эвристический потенциал теории деятельности еще далеко не исчерпан, и проблематика ИСС является одной из областей, в которых эта продуктивная и актуальная теория может и должна развиваться.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1973.
- Гордеева О.В. Последствия методологической ориентации на марксизм при изучении сознания // *Вопр. психологии*. 1997. № 5. С. 56—71.
- Гордеева О.В. Измененные состояния сознания при сенсорной депривации // *Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология*. 2004. № 1. С. 70—87; № 2. С. 66—83.
- Гордеева О.В. Значение принципа предметности для понимания природы и механизмов измененных состояний сознания // *Уч. зап. каф. общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 2 / Под ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой*. М.: Смысл, 2006. С. 125—143.
- Гордеева О.В. Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическая основа изучения измененных состояний сознания // *Измененные состояния сознания и культура: Хрестоматия / Под ред. О.В. Гордеевой*. СПб.: Питер, 2009. С. 62—77.

Гордеева О.В., Финикова Г.Н. Аналитическая интроспекция и кратковременная сенсорная депривация как методы изменения состояния сознания // *Вопр. психологии*. 2005. № 6. С. 72—81.

Гусев А.Н. Ощущение и восприятие: Учебник. М.: Академия, 2007.

Дейкман А. Бимодальное сознание // *Измененные состояния сознания: природа, механизмы, функции, характеристики. Хрестоматия / Под ред. О.В. Гордеевой*. М.: Когито-Центр, 2012. С. 131—148.

Декарт Р. Рассуждение о методе // *Декарт Р. Соч.: В 2 т. Т. 1. М.: Мысль*, 1989.

Зинченко В.П. Проблема «образующих» сознания в деятельностной теории психики // *Вестн. Моск. ун-та. Сер.14. Психология*. 1988. № 3. С. 25—34.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1977.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Леонтьев А.Н. [Материалы о сознании] // *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 1988. № 3. С. 6—25.

Логвиненко А.Д. Зрительное восприятие пространства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.

Логвиненко А.Д., Жедунова Л.Г. Адаптация к инвертированному зрению // *Вопр. психологии*. 1980. № 6. С. 97—108.

Логвиненко А.Д., Жедунова Л.Г. Адаптация к инверсии сетчаточных изображений: непрерывное ношение инвертоскопа не является необходимым // *Вопр. психологии*. 1981. № 6. С. 83—92.

Людвиг А. Измененные состояния сознания // *Измененные состояния сознания: природа, механизмы, функции, характеристики: Хрестоматия / Под ред. О.В. Гордеевой*. М.: Когито-Центр, 2012. С. 36—50.

Маришук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте. М.: Просвещение, 1984.

Сартр Ж.-П. Очерк теории эмоций // *Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер*. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 120—137.

Соколова Е.Е. Введение в психологию: Учебник. М.: Академия, 2005.

Фартинг У. Измененные состояния сознания // *Измененные состояния сознания: природа, механизмы, функции, характеристики: Хрестоматия / Под ред. О.В. Гордеевой*. М.: Когито-Центр, 2012. С.162—174.

Хант Г., Чедфурка К. Психоделическая модель измененных состояний сознания // *Измененные состояния сознания: природа, механизмы, функции, характеристики: Хрестоматия / Под ред. О.В. Гордеевой*. М.: Когито-Центр, 2012. С. 149—161.

Deikman A.J. Experimental meditation // *Journal of Nervous and Mental Disorders*. 1963. Vol. 136. P. 329—343.

Stratton G. Some preliminary experiments in vision without inversion of the retinal image // *Psychological Review*. 1896. Vol. 3. P. 611—617; URL: http://www.cns.nyu.edu/sci-hub/org/~nava/courses/psych_and_brain/pdfs/Stratton_1896.pdf

Поступила в редакцию
06.09.14

А. Н. Гусев, О. А. Михайлова, А. Е. Кремлев

ВНИМАНИЕ И ПАМЯТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТЫ СЛЕПОТЫ К ИЗМЕНЕНИЮ

В статье представлены результаты экспериментального исследования, обнаружившего влияние свойств внимания и рабочей памяти на выраженность феномена «слепота к изменению». При использовании парадигмы «мерцания» 93 испытуемых решали задачу поиска изменений в двух последовательно предъявлявшихся изображениях. Группы испытуемых разделялись по величине индексов концентрации и распределения внимания, оцененных с помощью теста «Корректирующая проба Бурдона», а также по точности и времени опознания целевого стимула в тесте DMS на оценку рабочей памяти. Обнаружено позитивное влияние способности к концентрации и распределению внимания на время поиска изменений. Эффекты влияния двух показателей рабочей памяти различались: повышение точности опознания целевого стимула приводило к увеличению времени поиска, а уменьшение скорости опознания — к его снижению. Делается предположение о специфической роли ресурсов внимания и памяти в выраженности феномена «слепота к изменению».

Ключевые слова: пространственное внимание, слепота к изменению, концентрация внимания, распределение внимания, рабочая память.

The article presents the results of experimental study that found the effects of attention and working memory on the change blindness phenomenon manifestation. In “flicker” paradigm 93 participants solved the task of change detection in two consistently presenting images. The participants was divided into several groups by the magnitudes of concentration and allocation of attention, estimated using Bourdon’s correction test, as well as on the accuracy and time of identification of the target stimulus in the DMS working memory test. Found a positive influence of the concentration and allocation of attention on the

Гусев Алексей Николаевич — докт. психол. наук, профессор кафедры психологии личности ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* angusev@mail.ru

Михайлова Ольга Андреевна — соискатель Психологического института РАО. *E-mail:* 9206696@mail.ru

Кремлев Александр Евгеньевич — инженер кафедры общей психологии факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* akremlev@gmail.com

Исследование проведено по Программе научного развития МГУ имени М.В. Ломоносова в рамках темы «Инновационные методы и высокие информационные технологии в фундаментальных и прикладных психологических исследованиях когнитивных процессов и нейронауках».

search changes duration. The effects of working memory indexes were different: improving the accuracy of identification of the target stimulus was associated with an increase in the search time but in contrast the speed of identification positive effects on the search changes duration. The results allow to suppose that the specific role of attention and memory resources in the change blindness.

Key words: spatial attention, change blindness, attention concentration, allocation of attention, working memory.

Данное исследование направлено на изучение базовых психологических компонентов феномена «слепота к изменению» (СКИ), понимаемого как стойкая неспособность замечать изменения в воспринимаемой сцене в условиях краткого прерывания зрительного образа, пока на этих изменениях не будет сфокусировано внимание (Rensink et al., 1997). Явление СКИ чрезвычайно распространено — оно проявляется как в обычной жизни при восприятии человеком постоянно меняющихся зрительных сцен окружающего его мира, так и при восприятии простых и сложных зрительных стимулов на экране монитора в психологических экспериментах (Шабри, Саймонс, 2010). При экспериментальном исследовании феномена СКИ перед наблюдателем, как правило, ставится перцептивная задача поиска изменений в условиях прерывания восприятия зрительной сцены — так называемая парадигма мерцания (Rensink et al., 1997). Выраженность данного феномена характеризует способность наблюдателя кодировать, сохранять и сравнивать зрительную информацию в процессе непрерывной смены перцептивных образов, прерываемых морганием, движением глаз или, как в случае парадигмы мерцания, предъявлением межстимульного материала (например, серого фона).

Основные выводы из исследований, посвященных феномену СКИ, в той или иной степени связывают его выраженность с такими универсальными познавательными процессами, как внимание и память (Burmester, Wallis, 2012; Kahneman et al., 1992; Levin, 2012; Metz, Krüger, 2014; Rensink et al., 1997; Rensink, Reisberg, 2013). Очевидно, что внимание, направленное на объект, является необходимым условием для его непрерывной репрезентации в рабочей памяти и восприятия какого-либо изменения в нем. Так, изменения, происходящие в зоне интереса (например, центральный объект в смысловом значении сцены), обнаруживаются чаще, чем изменения в других областях зрительной сцены (Utochkin, 2011). Тем не менее показано, что внимание к изменяющемуся объекту — необходимое, но недостаточное условие для обнаружения изменения (Simons, Levin, 1998).

Несмотря на наличие немалого числа работ по данной теме, когнитивная психология не смогла до сих пор достаточно полно

ответить на вопрос о природе психологических механизмов, стоящих за этим феноменом (Levin, 2012; Rensink, Reisberg, 2013). Так, одни исследователи считают выраженность СКИ следствием отсутствия репрезентации воспринимаемой зрительной сцены в рабочей памяти (O'Regan, Noë, 2001), в то время как другие высказывают предположение, что репрезентация все-таки может возникать, но это происходит редко или она является неполной (Rensink, 2002; Rensink et al., 1997; Simons, Levin, 1998). В ряде работ также высказывается предположение о том, что СКИ возникает не вследствие ограниченности наших зрительных репрезентаций (феномен наблюдается даже при полном отображении зрительной сцены в рабочей памяти), а в результате сбоя в процессе сравнения воспринимаемого объекта до и после его изменения (Hollingworth, Henderson, 2002; Mitroff et al., 2004).

В контексте определенного дефицита экспериментальных данных о возможных детерминантах феномена СКИ предметом нашего исследования является влияние рабочей памяти, распределения и концентрации внимания на эффективность решения перцептивной задачи на поиск изменений. Общая гипотеза заключается в том, что степень выраженности СКИ зависит от эффективности рабочей памяти и способности наблюдателя к распределению и концентрации пространственного внимания.

Методика

Испытуемые. В эксперименте приняли участие 93 добровольца (57 женщин и 36 мужчин) с нормальным или скорректированным до нормального зрением в возрасте от 12 до 39 лет (средний возраст — 20.3 года).

Аппаратура, программное обеспечение. Методики «Слепота к изменению» и «Корректурная проба Бурдона» выполнялись испытуемыми на 17-дюймовом мониторе персонального компьютера, расстояние от глаз испытуемого до экрана — 60 см. Проведение этих методик осуществлялось в программной среде «Практика — МГУ» (автор А.Е. Кремлев). Для оценки рабочей памяти использовался тест *DMS (Delayed Matching to Sample* — «Отсроченный подбор фигуры по образцу» (Rose, Duka, 2007; Torgersen et al., 2011) из батареи *SANTA Eclipse* (Sanches de Oliveira et al., 2014)), тестирование проводилось на планшетном 12-дюймовом компьютере.

Процедура исследования состояла из двух этапов — психодиагностического и экспериментального. Порядок прохождения этапов был реверсивно уравнен между испытуемыми.

На *психодиагностическом этапе* испытуемые выполняли два теста, направленных на оценку характеристик рабочей памяти и показателей концентрации и распределения зрительного внимания.

В тесте *DMS* испытуемому демонстрировался целевой зрительный стимул-образец в центре экрана, а ниже предъявлялись 4 похожих на него стимула. Испытуемому было необходимо выбрать стимул, полностью соответствующий образцу, нажав на него пальцем на сенсорном экране. Предъявляемые стимулы состояли из четырех сложных фигур разного цвета, составивших прямоугольник (см. демоверсию теста на сайте <http://www.cambridgecognition.com>). В этом тесте использовались три способа предъявления стимулов: одновременный (выбор стимула производился при непосредственной демонстрации на экране образца), последовательный (4 стимула предъявлялись сразу после исчезновения образца) и отсроченный (стимулы появлялись с задержкой — через 4 или 12 с после исчезновения). В качестве показателей рабочей памяти было выбрано среднее количество верных ответов, данных испытуемыми с первой попытки при отсроченном предъявлении целевого стимула (*DMS Total correct, all delays*), и среднее время правильного опознания целевого стимула (*DMS Mean correct latency, all delays*). По литературным данным, увеличение количества верных ответов и уменьшение их времени указывают на эффективность рабочей памяти (Juncos-Rabadán et al., 2014).

Для диагностики свойств внимания использовался компьютерный вариант методики «Корректурная проба Бурдона» с *возможностью свободного поиска* заданных в инструкции букв (представлена на сайте www.psychosoft.ru). Это означало, что испытуемый просматривал буквы на экране и отмечал среди них целевые в произвольном порядке. Целевые буквы (см. ниже) были расположены случайным образом среди других букв на одной странице. Время предъявления каждой страницы на экране монитора — 60 с. В каждой из 18 строк содержалось по 30 букв. Буквы были написаны шрифтом Times New Roman, размер 14. Испытуемому давалась следующая инструкция: «На экране предъявляется таблица из случайно расположенных букв. Вы должны отметить все заранее оговоренные “целевые” буквы нажатием на левую клавишу “мыши”. Ошибочный выбор можно отменить повторным нажатием. Задание состоит из 1 тренировочной и 6 основных таблиц. Время предъявления каждой таблицы ограничено». В тренировочной таблице испытуемый отмечал букву «В». В основных сериях теста использовалась такая последовательность целевых букв: «С», «К», «С+К», «С+К», «К», «С». Таким образом, в сериях 1, 2, 5 и 6 испытуемые искали и отмечали только одну букву — С или К, а в сериях 3 и 4 — две буквы С и К одновременно.

Оценка двух основных свойств внимания — концентрации и распределения — по данным корректурной пробы Бурдона производилась с использованием показателей продуктивности зрительного

поиска целевых букв, оцененных на основании точности и темпа выполнения задания. В данном случае точность понимается как число правильно отмеченных букв, соотнесенное с общим количеством целевых букв в просмотренном материале и количеством ошибок (первый сомножитель в формуле 1), а темп — как количество букв, просмотренных в течение одной минуты (второй сомножитель в формуле 2). Соответственно для оценки концентрации и распределения внимания нами использованы два показателя: *индекс концентрации внимания* (ИКВ) и *индекс распределения внимания* (ИРВ):

$$ИКВ = \frac{N(Hit)}{N + N(Err)} \times T, \quad (1)$$

где $N(Hit)$ — число правильно отмеченных букв во всех 6 таблицах, N — число целевых букв в 6 таблицах, $N(Err)$ — число ошибочно отмеченных букв в 6 таблицах, T — темп, или среднее число букв, просмотренных за одну минуту.

$$ИРВ = \frac{\frac{N_2(Hit)}{N_2 + N_2(Err)} \times T_2}{\frac{N_1(Hit)}{N_1 + N_1(Err)} \times T_1}, \quad (2)$$

где $N_1(Hit)$ и $N_2(Hit)$ — число правильно отмеченных букв в таблицах, где нужно было отмечать одну или две буквы соответственно; N_1 и N_2 — число целевых букв в таблицах, где нужно было отмечать одну или две буквы соответственно; $N_1(Err)$ и $N_2(Err)$ — число ошибочно отмеченных букв в таблицах, где нужно было отмечать одну или две буквы соответственно; T_1 — среднее число букв С или К, просмотренных за минуту в сериях 1, 2, 5 и 6, T_2 — среднее число букв С и К, просмотренных за минуту в сериях 3 и 4.

Таким образом, ИКВ является интегральным показателем, учитывающим одновременно как темп работы испытуемого, так и ее качество во всех таблицах, а ИРВ оценивает отношение продуктивности зрительного поиска в таблицах, где нужно отмечать две буквы (т.е. требуется распределять внимание между двумя целевыми буквами), к продуктивности в таблицах, где нужно отмечать только одну целевую букву (т.е. не требуется распределять внимание).

На *экспериментальном этапе* для исследования выраженности феномена СКИ использовалась парадигма «мерцания», в соответствии с которой испытуемому последовательно предъявлялись два зрительных паттерна, в одном из которых происходило изменение. В качестве стимулов выступали изображения, состоявшие

из 5 или 20 цветных квадратов (Gusev, Mikhaylova, 2013; Gusev et al., 2014; Mikhaylova et al., 2010). Угловой размер квадрата на экране 17-дюймового монитора — 1,4°; угловой размер экрана — 40°.

Один временной цикл каждой пробы состоял из последовательного предъявления оригинального изображения (400 мс), межстимульного интервала (серый фон, 200 мс), измененного изображения (400 мс) и межстимульного интервала (серый фон, 200 мс). Таким образом, длительность одного цикла в структуре пробы составляла 1200 мс. Цикл предъявления стимулов в пробе повторялся до тех пор, пока испытуемый не останавливал его, нажимая на клавиатуре компьютера «левый shift» (заметил изменение) или «правый shift» (изменения не было). Таким образом, время на каждую пробу и опыт в целом ограничено не было. Регистрировались правильность и время ответов. После нажатия на кнопку циклическое предъявление стимулов прекращалось, следующая проба начиналась после нажатия на «пробел».

Расположение квадратов в пространстве зрительного паттерна в одной половине проб имело регулярную структуру — *структурированные изображения*, в других случаях квадраты были расположены нерегулярно, вразброс — *неструктурированные изображения*. Для каждого из четырех типов стимулов-изображений (5 или 20 квадратов, структурированные или неструктурированные) производилось три вида изменений — появление/исчезновение, изменение цвета и сдвиг *одного* из квадратов (Gusev et al., 2014). Всего в экспериментальной серии предъявлялись 60 проб четырех разных типов, и с каждым из этих типов проб происходили три вида изменений. Кроме того, в состав экспериментальной серии входило 24 «ложные» пробы, в которых изменений не было, — по 6 повторений для каждого из четырех указанных выше типов проб. Таким образом, в каждой серии в случайном порядке предъявлялось 84 пробы.

Дизайн исследования. В исследовании использовался *межгрупповой* экспериментальный план. В качестве *независимых переменных* выступали показатели рабочей памяти, распределения и концентрации внимания. Испытуемые разделялись на две контрастные группы — выше (группа 2) и ниже (группа 1) медианы распределения показателей внимания и памяти. *Зависимыми переменными* были времена поиска изменений¹:

1) пять усредненных показателей длительности поиска изменений для каждого типа проб: «Время поиска в пробах с 5 квадратами», «Время поиска в пробах с 20 квадратами»; «Время поиска в

¹ Процент ошибок был исключен из обработки результатов, поскольку по этому показателю было зарегистрировано много нулевых значений.

пробах с неструктурированными изображениями», «Время поиска появления/исчезновения квадрата», «Время поиска изменения цвета квадрата», «Время поиска сдвига квадрата»;

2) интегральный показатель СКИ — «Среднее время поиска по серии в целом».

Обработка эмпирических данных проводилась в статистической системе IBM SPSS Statistics, версия 19.0 с использованием процедур t-критерия Стьюдента для независимых выборок и многомерного дисперсионного анализа (ОЛМ-многомерная).

Результаты

1. Влияние концентрации и распределения внимания на выраженность феномена СКИ

Результаты межгруппового сравнения испытуемых с различным уровнем **концентрации** внимания (групповые средние: $M_1=166.96$ и $M_2=225.67$, где 1 и 2 — группы испытуемых с низкой (1) и высокой (2) концентрацией внимания) обнаружили статистически достоверный эффект влияния данного фактора (концентрация внимания) на интегральный показатель выраженности феномена СКИ — среднее

Таблица 1

Статистически достоверные эффекты влияния концентрации и распределения внимания на средние показатели выраженности СКИ

Показатель СКИ	Концентрация внимания		Распределение внимания	
	Статистическая оценка эффекта	Разница средних значений, с	Статистическая оценка эффекта	Разница средних значений, с
Время поиска в пробах с 5 квадратами	$t(85)=2.55$, $p=0.013$	0.45	$t(85)=2.33$, $p=0.022$	0.41
Время поиска в пробах с 20 квадратами	$t(77.26^*)=2.32$, $p=0.023$	1.07	$t(85)=3.86$, $p<0.001$	1.68
Время поиска в пробах с неструктурированными изображениями	$t(75.92^*)=2.32$, $p=0.027$	0.75	$t(85)=3.78$, $p<0.001$	1.12
Время поиска появления/исчезновения квадрата	$t(85)=2.47$, $p=0.015$	0.74	$t(85)=3.13$, $p=0.001$	0.98
Время поиска изменения цвета квадрата	$t(81.54^*)=2.01$, $p=0.039$	0.99	$t(85)=2.80$, $p=0.006$	1.29
Время поиска сдвига квадрата	$t(85)=2.00$, $p=0.048$	0.69	$t(85)=3.37$, $p=0.001$	0.92

Примечание. Здесь и в табл. 2 разница средних значений показателей СКИ вычислялась между группами 1 и 2. * означает, что при оценке числа степеней свободы и уровня значимости была сделана поправка на неравенство дисперсий сравниваемых выборок.

время поиска изменений по всем пробам ($t(85)=2.45$, $p=0.017$). Он заключается в том, что испытуемые группы 2 находят изменения быстрее, чем испытуемые группы 1 (4.3 против 5.02 с). Более детальное сравнение средних показателей выраженности СКИ, полученных в разных типах проб, также подтвердило преимущество испытуемых группы 2 (табл. 1). Таким образом, установлено, что чем выше уровень концентрации внимания (как способности к сосредоточению на выполняемой задаче), тем быстрее испытуемые находят изменения в изображениях с 5 или 20 квадратами и разными видами изменений. Результаты дисперсионного анализа позволяют оценить «силу» влияния данного фактора на оцениваемые независимые переменные как вклад в общую дисперсию данных (индекс частная эта-квадрат): для проб разных типов он составлял от 5 до 7%.

Результаты межгруппового сравнения испытуемых с различными уровнями **распределения** внимания (средние: $M_1=0.835$ и $M_2=0.872$, где 1 и 2 — группы испытуемых с более низкой (1) и более высокой (2) способностью к распределению внимания) показали статистически достоверный эффект влияния этого фактора на интегральный показатель выраженности феномена СКИ — среднее время поиска изменений по всем пробам ($t(85)=3.63$, $p<0.001$). Этот эффект выразился в том, что испытуемые группы 2 находят изменения быстрее, чем испытуемые группы 1 (4.14 против 5.15 с). Более детальное сравнение средних показателей выраженности СКИ, полученных в разных типах проб, также подтвердило преимущество испытуемых группы 2 (см. табл. 1). Таким образом, обнаружено, что чем выше уровень распределения внимания (как способности к продуктивному поиску одновременно двух целевых букв по сравнению с одной), тем быстрее испытуемые находят изменения в разных пробах. Вклад данного фактора в общую дисперсию данных для проб разных типов — от 6 до 14.9%.

2. Влияние рабочей памяти на выраженность феномена СКИ

Результаты межгруппового сравнения испытуемых с различной **точностью опознания целевого стимула** в тесте DMS (средние: $M_1=19.75$ и $M_2=27.17$, где 1 и 2 — группы испытуемых с более низким (1) и более высоким (2) числом опознанных целевых) показали статистически достоверный эффект влияния этого фактора на интегральный показатель выраженности феномена СКИ — среднее время поиска изменений по всем пробам ($t(79)=-3.69$, $p<0.001$). Этот эффект выразился в том, что испытуемые группы 2 в среднем находят изменения медленнее, чем испытуемые группы 1 (5.21 против 4.16 с). Более детальное сравнение средних показателей выраженности СКИ в разных типах проб также подтвердило преимущество

испытуемых группы 1 (табл. 2). Для проб с 5 квадратами и с появлением/исчезновением одного из них различия во временах поиска изменений не достигли статистически достоверного уровня, хотя наблюдалась аналогичная тенденция. Таким образом, было установлено, что те испытуемые, которые в среднем совершают больше ошибок при опознании целевого стимула в тесте *DMS*, быстрее решают задачу поиска изменения.

Таблица 2

Эффекты влияния точности и времени опознания целевого стимула на выраженность СКИ

Показатель СКИ	Точность опознания		Время опознания	
	Статистическая оценка эффекта	Разница средних значений, с	Статистическая оценка эффекта	Разница средних значений, с
Время поиска в пробах с 5 квадратами	$t(73.89)=-1.05, p=0.299$	-0.20	$t(79)=-2.96, p=0.004$	-0.53
Время поиска в пробах с 20 квадратами	$t(79)=-4.12, p<0.001$	-1.87	$t(79)=-2.31, p<0.023$	-1.10
Время поиска в пробах с неструктурированными изображениями	$t(79)=-3.77, p<0.001$	-1.12	$t(79)=-2.83, p<0.006$	-0.92
Время поиска появления/исчезновения квадрата	$t(76.49)=-1.57, p=0.120$	-0.42	$t(79)=-2.83, p=0.006$	-0.74
Время поиска изменения цвета квадрата	$t(79)=-4.88, p<0.001$	-2.19	$t(79)=-2.04, p=0.045$	-1.01
Время поиска сдвига квадрата	$t(79)=-2.53, p=0.013$	-0.76	$t(79)=-2.29, p=0.025$	-0.69

В результате межгруппового сравнения испытуемых с различной величиной времени опознания целевого стимула (средние: $M1=2.50$ с и $M2=4.06$ с, где 1 и 2 — группы испытуемых с более высокой (1) и более низкой (2) скоростью опознания целевых стимулов) был установлен статистически достоверный эффект влияния этого фактора на интегральный показатель выраженности феномена СКИ — среднее время поиска изменений по всем пробам ($t(73.80)=-2.56, p=0.012$). Эффект выразился в том, что испытуемые группы 1 в среднем находят изменения быстрее, чем испытуемые группы 2 (4.28 против 5.05 с). Сравнение средних показателей выраженности СКИ также подтвердило явное преимущество испытуемых группы 1 во всех типах проб (см. табл. 2). Таким образом, при использовании в качестве независимой переменной другого показателя эффективности рабочей памяти — времени опознания

целевого стимула, также было установлено, что те испытуемые, которые быстрее опознают целевой стимул в тесте *DMS*, быстрее решают задачу поиска изменения. Вклад этого фактора в общую дисперсию данных для проб разных типов — от 7.5 до 23%.

Оценка совместного влияния на время поиска изменений двух показателей рабочей памяти — точности и времени опознания целевого стимула, показала высокую значимость эффектов межфакторного взаимодействия для всех типов проб (F-критерий, $p<0.05$) кроме тех, в которых производился сдвиг квадрата ($F(1, 77)=2.06, p=0.155$).

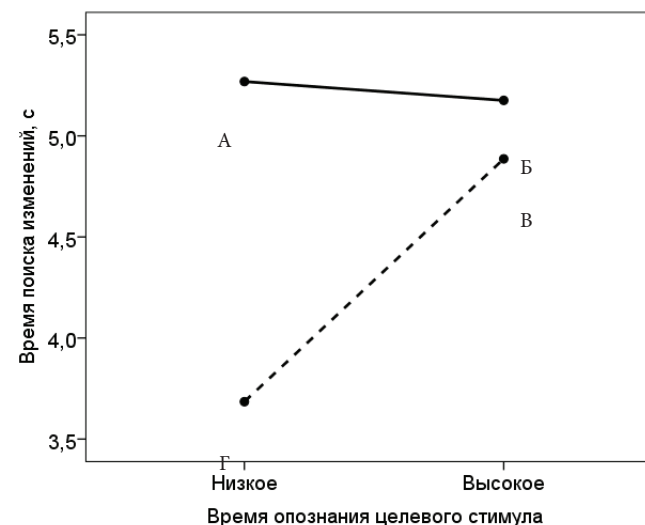


Рис. 1. Совокупное влияние точности и времени опознания целевого стимула на среднее время обнаружения изменений во всех пробах. Сплошная линия — группа с высокой точностью опознания, штриховая линия — группа с низкой точностью. Буквами обозначены разные группы испытуемых, разделенные по критериям точности и времени опознания: А — «точные и быстрые», В — группа «точные и медленные», В — «неточные и медленные», Г — «неточные и быстрые»

Рис. 1 иллюстрирует найденную зависимость: явное преимущество во времени поиска изменений по сравнению с другими имеют более быстрые и менее точные испытуемые (группа Г). Как было отмечено выше, этот эффект имел высокую статистическую достоверность ($F(1, 77)=5.45, p=0.22$). Статистическое сравнение показало, что среднее время поиска изменений в этой группе значительно ниже, чем в трех других группах: $t(39)=4.58, p<0.001$; $t(41)=3.09, p<0.004$; $t(40)=3.72, p=0.001$ соответственно при сравнении групп В—Г, Б—Г и А—Г. Различия во времени зрительного поиска между группами А—Б и Б—В статистически незначимы (t -критерий, $0.814 > p > 0.314$).

3. Совместное влияние концентрации и распределения внимания на выраженность феномена СКИ

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа установили значимые (и один квазизначимый) эффекты совместного влияния концентрации и распределения внимания на все средние показатели времени поиска изменений за исключением времени поиска сдвига одного из квадратов (табл. 3). На рис. 2 на примере изменения величины индекса «Время поиска в пробах с 20 квадратами» показано, в чем заключается описываемый эффект этого межфакторного взаимодействия. Видно, что преимущество в поиске изменений по сравнению с тремя другими группами испытуемых имеет только группа Г, т.е. испытуемые с более высокими индексами концентрации и переключения внимания. Статистическое сравнение отдельных пар групповых средних показало, что время поиска изменения в этой группе значимо ниже, чем в трех других группах: $t(39)=4.58, p<0.001$; $t(40)=3.48, p=0.001$; $t(36)=5.48, p<0.001$ соответственно при сравнении групп В—Г, Б—Г и А—Г.

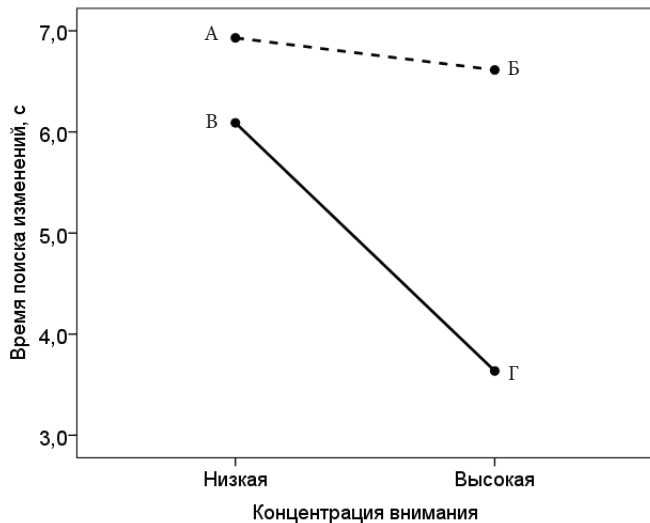


Рис. 2. Совокупное влияние концентрации и распределения внимания на время поиска изменений в пробах с 20 квадратами. Сплошная линия — группа с высоким уровнем переключения внимания, штриховая — группа с низким уровнем. Буквами обозначены разные группы испытуемых, разделенные по показателям концентрации и распределения внимания: А — «низкая концентрация и низкое распределение», Б — «высокая концентрация и низкое распределение», В — «низкая концентрация и высокое распределение», Г — «высокая концентрация и высокое распределение»

Совместное влияние концентрации (ИКВ) и распределения (ИРВ) внимания на средние показатели времени поиска изменений

Показатель СКИ	ИКВ	ИРВ	Время, с	F	p
Среднее время поиска изменений по всем пробам	Низкий	Низкий	5.257	7.684	0.007
		Высокий	4.810		
	Высокий	Низкий	5.062		
		Высокий	3.186		
Время поиска в пробах с 5 квадратами	Низкий	Низкий	3.819	5.960	0.017
		Высокий	3.726		
	Высокий	Низкий	3.688		
		Высокий	2.784		
Время поиска в пробах с 20 квадратами	Низкий	Низкий	6.930	6.956	0.010
		Высокий	6.090		
	Высокий	Низкий	6.613		
		Высокий	3.636		
Время поиска в пробах с неструктурированными изображениями	Низкий	Низкий	5.435	11.665	0.001
		Высокий	5.055		
	Высокий	Низкий	5.427		
		Высокий	3.096		
Время поиска появления/исчезновения квадрата	Низкий	Низкий	4.916	3.332	0.072
		Высокий	4.314		
	Высокий	Низкий	4.507		
		Высокий	2.895		
Время поиска изменения цвета квадрата	Низкий	Низкий	6.155	15.391	<0.001
		Высокий	6.263		
	Высокий	Низкий	6.499		
		Высокий	3.353		
Время поиска сдвига квадрата	Низкий	Низкий	5.132	1.784	0.185
		Высокий	4.457		
	Высокий	Низкий	4.763		
		Высокий	3.379		

Анализ простых эффектов показал, что различия в скорости зрительного поиска между группами А и Б статистически незначимы ($t(44)=0.46, p=0.650$), также как и различия между группами А и В ($t(43)=1.12, p=0.269$) и группами Б и В ($t(47)=0.69, p=0.492$).

Для всех остальных пяти показателей выраженности феномена СКИ данный эффект был в целом аналогичен. Таким образом, результаты количественного анализа выявили, что наименьшее время поиска изменений показали те испытуемые, у которых одновременно были более высокие индексы концентрации и распределения внимания. Вклад совместного влияния этих двух факторов в общую дисперсию данных для проб разных типов — от 7 до 15.6%.

4. Совместное влияние внимания и рабочей памяти на выраженность феномена СКИ

Результаты двухфакторного дисперсионного анализа не обнаружили статистически достоверных эффектов совокупного влияния *точности опознания* целевого стимула как показателя рабочей памяти и *уровня концентрации внимания* на время поиска изменений в пробах разных типов и с разными видами изменений.

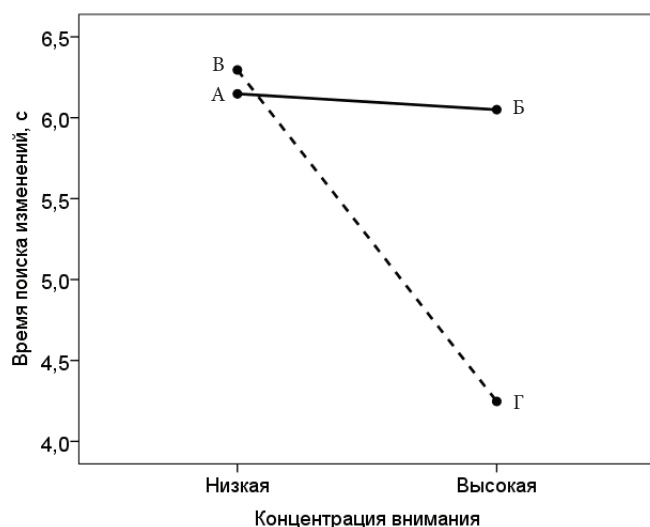


Рис. 3. Совокупное влияние концентрации внимания и времени опознания целевого стимула в тесте *DMS* на время поиска изменений цвета квадратов. Сплошная линия — группа с меньшей скоростью опознания целевого стимула, штриховая — группа с большей скоростью. Буквами обозначены разные группы испытуемых, разделенные по показателю концентрации внимания и времени опознания: А — «низкая концентрация и низкая скорость», Б — «высокая концентрация и низкая скорость», В — «низкая концентрация и высокая скорость», Г — «высокая концентрация и высокая скорость»

Если в качестве показателя рабочей памяти было использовано время правильного опознания целевого стимула, то результаты статистического анализа установили статистически значимый

эффект межфакторного взаимодействия в одном типе проб: изменение цвета квадрата ($F(1, 76)=4.21, p=0.044$) (рис. 3). Этот эффект выразился в явном преимуществе одной группы испытуемых по сравнению с тремя остальными: те, у кого одновременно были более высокие показатели концентрации внимания и меньшее время опознания целевого стимула (группа Г на рис. 2), находили изменения цвета быстрее, чем остальные. Испытуемые этой группы показали статистически достоверно меньшее время поиска по сравнению с испытуемыми групп В ($t(40)=2.83, p=0.007$), А ($t(44)=3.47, p=0.001$) и Б ($t(34)=2.52, p=0.016$). Вклад данного фактора в общую дисперсию данных — 5.3%.

Различия в скорости зрительного поиска между группами А—Б, А—В и Б—В статистически незначимы (t -критерий, $0.980 > p > 0.40$).

Для других типов проб было также обнаружено преимущество выделенных выше испытуемых, однако эффекты межфакторного взаимодействия были статистически незначимыми (F -критерий, $1.102 > p > 0.640$).

Таблица 4

Совместное влияние распределения внимания (ИРВ) и точности опознания целевого стимула на средние показатели времени поиска изменений

Показатель СКИ	Точность опознания целевого стимула	ИРВ	Время, с	F	p
Среднее время поиска изменений по всем пробам	Низкая	Низкий	4.939	3.624	0.061
		Высокий	3.651		
	Высокая	Низкий	5.251		
		Высокий	5.012		
Время поиска в пробах с 20 квадратами	Низкая	Низкий	6.331	4.630	0.035
		Высокий	4.197		
	Высокая	Низкий	6.932		
		Высокий	6.614		
Время поиска в пробах с неструктурированными изображениями	Низкая	Низкий	5.168	4.244	0.043
		Высокий	3.686		
	Высокая	Низкий	5.490		
		Высокий	5.248		
Время поиска изменения цвета квадрата	Низкая	Низкий	5.813	7.259	0.009
		Высокий	3.946		
	Высокая	Низкий	6.590		
		Высокий	7.043		

Было обнаружено три статистически значимых (и один квазизначимый) эффекта межфакторного взаимодействия двух других

независимых переменных — *точности опознания* целевого стимула и *уровня распределения* внимания (табл. 4). «Сила» влияния этого эффекта — от 5.3 до 8.7%.

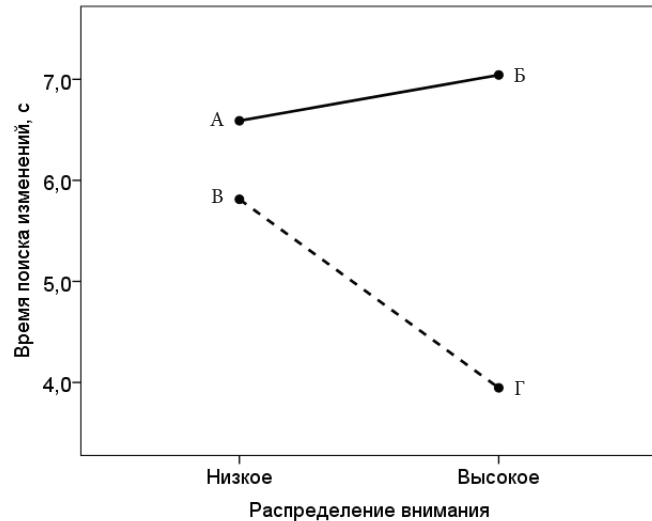


Рис. 4. Совокупное влияние распределения внимания и точности опознания целевого стимула в тесте *DMS* на время поиска изменений в пробах с 20 квадратами. Сплошная линия — группа с высокой точностью опознания целевого стимула, штриховая — группа с низкой точностью. Буквами обозначены разные группы испытуемых, разделенные по показателям распределения внимания и точности опознания: А — «низкое распределение и высокая точность», Б — «высокое распределение и высокая точность», В — «низкое распределение и низкая точность», Г — «высокое распределение и высокая точность»

На рис. 4 на примере изменения величины индекса «Время поиска в пробах с 20 квадратами» показано, в чем заключается эффект взаимодействия этих двух факторов. В данном случае преимущество в поиске изменений имеет группа Г, т.е. те испытуемые, у которых более высокие индексы переключения внимания, но меньшая эффективность рабочей памяти, оцененная по показателю точности опознания целевых стимулов. Статистическое сравнение отдельных пар групповых средних показало, что время поиска изменения в этой группе значимо выше, чем в трех других группах: $t(41)=3.67$, $p<0.001$; $t(47)=5.46$, $p<0.001$; $t(38)=4.16$, $p<0.001$ соответственно при сравнении групп В—Г, А—Г и Б—Г.

Анализ простых эффектов показал, что различия в скорости зрительного поиска между группами А и Б статистически незначимы ($t(35)=0.52$, $p=0.604$), как и различия между группами А и В ($t(38)=0.98$, $p=0.330$) и группами Б и В ($t(29)=0.40$, $p=0.691$).

Для остальных трех показателей выраженности феномена СКИ данный эффект был аналогичен. Таким образом, результаты количественного анализа обнаружили, что наименьшее время поиска изменений показали те испытуемые, у которых одновременно были более высокие индексы распределения внимания и более низкая точность опознания целевого стимула в тесте *DMS*.

Если в качестве показателя эффективности рабочей памяти использовать время правильного опознания целевого стимула, то эффект описанного выше межфакторного взаимодействия будет иным. В этом случае по сравнению с другими испытуемыми очевидное преимущество имеют те, которые показали более высокие индексы переключения внимания и одновременно меньшее время опознания целевых стимулов. Этот эффект статистически значим для проб с неструктурированными изображениями ($F(1,76)=5.07$, $p=0.027$) и квази значим для проб с изменением цвета ($F(1,76)=2.78$, $p=0.099$) и для среднего времени поиска по всем пробам ($F(1,76)=3.18$, $p=0.079$). Для остальных типов проб эффекты межфакторного взаимодействия оказались незначимы, но тенденция была аналогичной. «Сила» влияния данного фактора на оцениваемые независимые переменные составила от 4 до 6.3%.

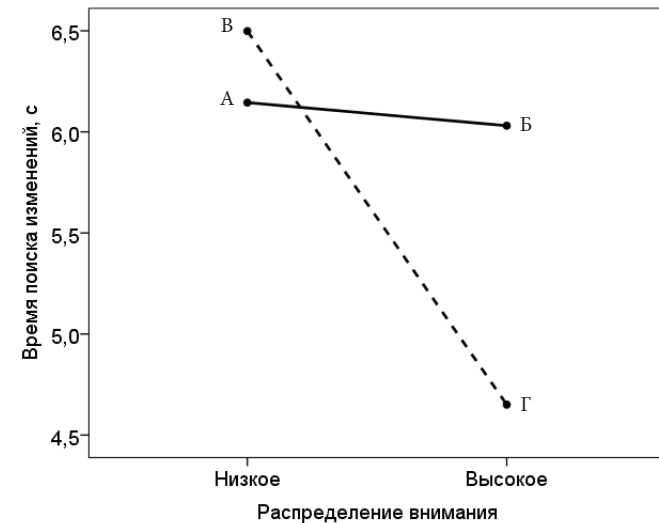


Рис. 5. Совокупное влияние распределения внимания и времени опознания целевого стимула в тесте *DMS* на среднее время поиска изменений во всех пробах. Сплошная линия — группа с более высоким временем опознания целевого стимула, штриховая — группа с более низким временем. Буквами обозначены разные группы испытуемых, разделенные по показателям распределения внимания и времени опознания: А — «низкое распределение и медленные», Б — «высокое распределение и медленные», В — «низкое распределение и быстрые», Г — «высокое распределение и быстрые»

На рис. 5 на примере изменения величины индекса СКИ «Среднее время поиска во всех пробах» проиллюстрирован этот эффект. Статистическое сравнение отдельных пар групповых средних показало, что время поиска изменения в группе Г значительно меньше, чем в трех других группах: $t(40)=2.83$, $p=0.007$; $t(44)=3.48$, $p=0.001$; $t(34)=2.53$, $p<0.016$, соответственно при сравнении групп В—Г, А—Г и Б—Г. Различия времен зрительного поиска между группами А—Б, А—В и Б—В оказались статистически незначимы (t -критерий, $0.941 > p > 0.670$).

Обсуждение результатов

В исследовании были получены данные, указывающие на то, что концентрация и распределение внимания, а также свойства рабочей памяти являются значимыми факторами, влияющими на выраженность феномена СКИ. Группы испытуемых с высокими эмпирическими оценками по каждому в отдельности показателю свойств внимания и быстроты опознания целевого стимула в тесте на рабочую память решают задачу поиска изменений в целом более эффективно (т.е. быстрее дают правильные ответы), чем группы испытуемых с низкими оценками. Таким образом, способности к концентрации и распределению внимания, а также быстрому опознанию целевого стимула могут рассматриваться как предикторы эффективного поиска изменений при глобальном прерывании восприятия объекта. Результаты многомерного регрессионного анализа также подтверждают это заключение: для всех использованных нами средних показателей времени поиска изменений были получены высоко достоверные линейные регрессионные модели (R в диапазоне от 0.46 до 0.61, $p<0.001$), предсказывающие изменения величин этих показателей в соответствии со значениями индексов концентрации, распределения внимания и рабочей памяти.

Полученные результаты подтверждают мнение ряда исследователей о том, что феномен СКИ связан с таким познавательным процессом, как внимание. Как было показано в работах Р. Рензинка, одного из самых известных исследователей данного феномена, невозможность заметить изменение может быть следствием неспособности испытуемого удерживать внимание на одном элементе во время его изменения (Kahneman et al., 1992; Rensink, 2000a; Rensink et al., 1997). По-видимому, повышение концентрации внимания позволяет наблюдателю увеличить время такой фиксации и соответственно получить больше информации о воспринимаемых объектах, уменьшая тем самым время поиска изменений и, следовательно, снижая выраженность СКИ.

То же касается и способности наблюдателя распределять свое внимание, фокусируя его на 5 или 20 квадратах разного цвета, по-

разному расположенных в пространстве зрительного паттерна. Как было показано в ряде исследований СКИ, решая задачу обнаружения изменений, испытуемый может одновременно наблюдать, удерживая значимую информацию, только за тремя—пятью объектами (Alvarez, Cavanagh, 2004; Luck, Vogel, 1997; Pashler, 1988; Rensink, 2000b) и их структурными связями (Austen, Enns, 2000). Стимульный материал, использованный в нашем исследовании, в среднем содержал 13 структурированных или неструктурированных элементов. Следовательно, снижение выраженности СКИ у испытуемых с более эффективным распределением внимания, вероятно, связано с тем, что они могут наблюдать одновременно за большим количеством объектов и более сложными структурными связями между ними, что способствует снижению времени поиска изменений.

На первый взгляд неожиданный эффект увеличения скорости поиска изменений при снижении точности опознания целевого стимула в тесте на рабочую память показывает явную связь выраженности СКИ с этим показателем. Вероятно, она обусловлена тем, что испытуемый, решая задачу обнаружения изменения в условиях прерывания восприятия зрительного паттерна, т.е. в условиях очень быстрой смены двух следующих друг за другом изображений, каждый раз должен делать это сравнение очень быстро, соотнося текущий зрительный образ с информацией, хранящейся в рабочей памяти. Можно предположить, что те наблюдатели, которые показали более высокий процент правильного опознания целевого стимула в тесте *DMS*, в подобных перцептивных задачах с точки зрения времени ее выполнения используют менее эффективную стратегию поиска изменений, стараясь дольше сканировать предъявляемые изображения, прежде чем принять решения об их различии или сходстве. Таким образом, чем дольше и больше информации сохраняется в рабочей памяти, тем точнее испытуемый обнаруживает наличие изменения, но тем и больше времени тратит на это.

И наоборот, полученные данные позволяют предположить, что те, кто быстрее опознает целевой стимул в тесте *DMS*, находятся в определенном выигрыше: они стараются принимать решение по первому впечатлению, не накапливая дополнительных свидетельств о перцептивных характеристиках мелькающих изображений. Результаты оценки совместного влияния этих двух взаимно дополняющих (и в данном контексте оппонентных) характеристик рабочей памяти поддерживают наше предположение: очевидное преимущество по времени поиска изменений имеют только те наблюдатели, которые показали более низкое время и одновременно более низкую точность опознания целевого стимула.

Из описанных выше результатов о влиянии распределения внимания и рабочей памяти на выраженность СКИ следует логичное

предположение, что существует совместное влияние данных факторов на выраженность СКИ. Данное предположение подтвердили результаты двухфакторного дисперсионного анализа, показав весьма интересный результат: в группе испытуемых с более высокими индексами концентрации или распределения внимания и одновременно более низкой точностью или временем опознания целевого стимула наблюдается минимальное время поиска изменений. В этой связи резонно обратиться к результатам исследования Р. Ренсинка, где показано, что воспринимаемая информация об изображении не сохраняется в рабочей памяти в виде наборов независимых образов, а накапливается, объединяя также связи между этими образами (Rensink, 2002). Следовательно, можно предположить, что чем больше объем информации, который способен удержать испытуемый в рабочей памяти, тем тщательнее, а следовательно, дольше происходит ее накопление для обеспечения сравнительного анализа быстро меняющихся изображений. Мы полагаем, что даже при эффективном распределении внимания наблюдатель не в состоянии при одном просмотре зрительного паттерна получить информацию о каждом из изображенных на нем объектов, и поэтому для эффективного обнаружения изменения он вынужден распределять свое внимание между отдельными элементами изображения для детального восприятия каждого из них. Таким образом, те испытуемые, которые демонстрируют высокие оценки в тесте *DMS* по точности опознания в сочетании с высоким уровнем распределения внимания, проводят более глубокий анализ мелькающих зрительных паттернов и, по-видимому, должны затрачивать больше времени на поиск происходящих в них изменений, а также совершать меньше ошибок. И, наоборот, при низких показателях рабочей памяти время поиска изменений должно снижаться (что установлено), но одновременно должно возрасть количество ошибок в обнаружении изменений.

Для предварительной проверки данной гипотезы мы выбрали самые сложные пробы (изменение цвета в одном из 20 квадратов), где все испытуемые допускали ошибки, и поэтому числовые данные о количестве ошибок по группе испытуемых были весьма надежными. Сравнение испытуемых показало, что те, у кого были менее высокие показатели рабочей памяти, делали в этих пробах в среднем на 13% больше ошибок по сравнению с испытуемыми, имевшими более высокие показатели точности обнаружения целевого стимула ($t(35)=3.26, p=0.003$).

Далее можно предположить, что даже при эффективном распределении внимания испытуемые, получая информацию о нескольких признаках большого числа отдельных объектов-квадратов (их расположение в пространстве, цвет), из-за недостаточного объема

рабочей памяти не могут воспринять эту информацию полно, что влечет за собой увеличение количества пропусков изменений. На наш взгляд, эта ситуация похожа на известную в когнитивной психологии дилемму «скорость—точность»: испытуемые с большим ресурсом рабочей памяти по показателю скорости решают задачу на поиск изменений быстрее, но в целом менее точно, и наоборот. Данное предположение требует дальнейшей экспериментальной проверки в направлении учета фактора сложности пробы и использования такого показателя СКИ, как число правильных ответов. По-видимому, дальнейшее исследование потребует расчета интегрального показателя продуктивности поиска изменений и/или изменения стимульных параметров пробы так, чтобы обеспечить надежную оценку числа правильных ответов как надежного показателя выраженности СКИ.

Кроме того, отдельного внимания требует проверка гипотезы о том, что стоит за разделением испытуемых на быстро и медленно опознающих целевой стимул в тесте *DMS* — особое свойство рабочей памяти или проявление установки наблюдателя на скорость или точность при выполнении этого задания? Можно предположить и другое возможное объяснение: те испытуемые, которые более точно опознают целевой стимул, имеют меньшее по размеру «пятно» внимания, позволяющее им более детализировано проводить анализ мелких картинок в тесте *DMS*, но требующее более длительного сканирования всего экрана монитора в методике СКИ.

Резюмируя результаты исследования, можно сделать общий **вывод**: способности к концентрации и распределению внимания, а также эффективность рабочей памяти тесно связаны с феноменом СКИ и могут рассматриваться как факторы, влияющие на скорость поиска изменений при глобальном прерывании восприятия объекта.

Отмеченные выше вопросы, на наш взгляд, открывают новые перспективы изучения феномена СКИ и позволяют сформулировать конкретные гипотезы для будущих экспериментальных исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Шабри К., Саймонс Д. Невидимая горилла, или история о том, как обманчива наша интуиция. М.: Карьера-Пресс, 2010.

Alvarez G.A., Cavanagh P. The capacity of visual short-term memory is set both by visual information load and by number of objects // *Psychological Science*. 2004. Vol. 15. P. 106—111.

Austen E., Enns J.T. Change detection: Paying attention to detail // *Psyche*. 2000. Vol. 6. P. 11.

Burmester A., Wallis G. Contrasting predictions of low- and high-threshold models for the detection of changing visual features // *Perception*. 2012. Vol. 41. N 5. P. 505—516.

Gusev A., Mikhaylova O. Effects of stimulus parameters and types of changes in change blindness task // *Procedia — Social and Behavioral Sciences* Published by Elsevier Ltd (Netherlands). 2013. Vol. 86. P. 598—602.

Gusev A.N., Mikhailova O.A., Utochkin I.S. Stimulus determinants of the phenomenon of change blindness // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2014. Vol. 7. N 1. P. 122—134.

Hollingworth A., Henderson J.M. Accurate visual memory for previously attended objects in natural scenes // *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 2002. Vol. 28. P. 113—136.

Juncos-Rabadán O., Pereiro A.X., Facal D. et al. Do the Cambridge Neuropsychological Test Automated Battery episodic memory measures discriminate amnesic mild cognitive impairment? // *Intern. Journal of Geriatric Psychiatry*. 2014. Vol. 29. N 6. P. 602—609.

Kahneman D., Treisman A., Gibbs B. The reviewing of object files: Object-specific integration of information // *Cognitive Psychology*. 1992. Vol. 24. P. 175—219.

Levin D. Concepts about agency constrain beliefs about visual experience // *Consciousness and Cognition: An International Journal*. 2012. Vol. 21. N 2. P. 875—888.

Luck S.J., Vogel E.K. The capacity of visual working memory for features and conjunctions // *Nature*. 1997. Vol. 390. P. 279—281.

Metz B., Krüger H. Do supplementary signs distract the driver? // *Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour*. 2014. Vol. 23. P. 1—14.

Mikhaylova O., Gusev A., Utochkin I. Stimulus determinants of 'change blindness' // *Perception*. 2010. Vol. 39. P. 102.

Mitroff S.R., Simons D.J., Levin D.T. Nothing compares 2 views: Change blindness can occur despite preserved access to the changed information // *Perception and Psychophysics*. 2004. Vol. 66. N 8. P. 1268—1281.

O'Regan K.J., Noë A. A sensorimotor account of vision and visual consciousness // *Behavioral and Brain Sciences*. 2001. Vol. 24. N 5. P. 883—917.

Pashler H.E. Familiarity and visual change detection // *Perception and Psychophysics*. 1988. Vol. 44. P. 369—378.

Rensink R.A. The dynamic representation of scenes // *Visual Cognition*. 2000a. Vol. 7. P. 17—42.

Rensink R.A. Visual search for change: A probe into the nature of attentional processing // *Visual Cognition*. 2000b. Vol. 7. P. 345—376.

Rensink R.A. Change detection // *Annual Review of Psychology*. 2002. Vol. 53. P. 245—277.

Rensink R., O'Regan J., Clark J. To see or not to see: The need for attention to perceive changes in scenes // *Psychological Science*. 1997. Vol. 8. P. 368—373.

Rensink R., Reisberg D. Perception and attention. *The Oxford handbook of cognitive psychology* // *Oxford library of psychology*. N.Y.: Oxford Univ. Press, 2013. P. 97—116.

Rose A.K., Duka T. The influence of alcohol on basic motoric and cognitive disinhibition // *Alcohol and Alcoholism*. 2007. Vol. 42. N 6. P. 544—551.

Sanches de Oliveira, Trezza B.M., Busse A.L., Filho W.F. Use of computerized tests to assess the cognitive impact of interventions in the elderly // *Dementia and Neuropsychologia*. 2014. Vol. 8. N 2. P. 107—111.

Simons D.J., Levin D.T. Failure to detect changes to people during a real-world interaction // *Psychonomic Bulletin and Review*. 1998. Vol. 5. N 4. P. 644—649.

Torgersen J., Hole J.F., Kvale R. et al. Cognitive impairments after critical illness // *Acta Anaesthesiologica Scandinavica*. 2011. Vol. 55. N 9. P. 1044—1051.

Utochkin I.S. Strategies of visual search for changes in complex scenes // *Journal of Russian and East European Psychology*. 2011. Vol. 49. N 5. P. 10—29.

Поступила в редакцию
20.11.14

МЕТОДИКА

О. В. Митина, В. В. Сорокина

**ЦЕННОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКОВ:
РАЗРАБОТКА КОМПЬЮТЕРНОГО
ДИАГНОСТИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ**

В статье описывается созданная авторами компьютерная система диагностики ценностных предпочтений по методике Ш. Шварца. Доступ к системе осуществляется через Интернет. Проведен пилотажный мониторинг на выборке из 711 учеников старших классов общеобразовательных государственных школ г. Москвы в возрасте 16—18 лет. Доказана психометрическая надежность и валидность методики. Выявлены сходства и различия шкальных показателей, полученных по компьютерной и традиционной (бланковой) версиям методики. Делается вывод, что разработанная компьютерная система с удаленным интернет-доступом может использоваться для проведения научных и прикладных исследований, а также мониторингов в образовательных учреждениях.

Ключевые слова: ценностные ориентации, компьютерная диагностика, мониторинг, интернет-доступ, школьники 16—18 лет, психометрика.

The PC-based Questionary for S. Schwartz Method of Value Preferences was developed. Access to the system is carried out through Internet. The pilot monitoring was conducted using the sample of 711 seniors of the state public schools in Moscow in the age 16-18 years old. The psychometric validity and reliability of the Schwartz Method of the Value Preferences has been proved trustworthy. We have got the set of similarities and differences of the results got on the similar samples comparing our PC-based modification and traditional pencil-paper method. The PC system with distant internet access in its present development can be used for the scientific and applied research as well as for current monitoring of the public educational institutions.

Key words: value orientations, PC-diagnostics, monitoring, internet-access, high school students age 16-18, psychometrics.

Митина Ольга Валентиновна — канд. психол. наук, вед. науч. сотр. лаборатории психологии общения ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* omitina@inbox.ru

Сорокина Вероника Васильевна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. ф-та информационных технологий МГППУ. *E-mail:* versorokina@mail.ru

Работа выполнялась в соответствии с Государственным заданием ГБОУ ВПО МГППУ на 2013 г. Мероприятие 03Д0800.

Концепция исследования ценностей Ш. Шварца

Изучение ценностей с древнейших времен до наших дней в философии, этике психологии и социологии привело к накоплению большого количества определений и представлений. Многообразие аспектов исследования ценностей отражает множественность аспектов человеческого бытия: ценности делятся на личные и социальные, сиюминутные и вечные, общечеловеческие и национальные, телесные, материальные и духовные, мнимые и действительные, возрастные, субкультурные, традиционные и новомодные, гендерные, декларируемые и реальные. Для человека ценным является то, что отвечает его потребностям, т.е. ценности неразрывно связаны с мотивационной структурой личности.

М. Рокич (Rokeach, 1973), Г. Триандис (Triandis et al., 1988), Г. Хофстеде (Hofstede, 1980) с коллегами разрабатывали различные подходы и инструменты изучения ценностей. Проводя научные изыскания в разных странах, они получили неоднозначные и спорные результаты.

Одним из ведущих современных исследователей ценностных ориентаций личности является израильский ученый Ш. Шварц. Его научный интерес охватил ценности различных культур и народов. Опираясь на работу предшественников, он отобрал ценности, используемые в наиболее популярной методике определения инструментальных и терминальных ценностных ориентаций М. Рокича (Rokeach, 1973), а также в методиках других исследователей (Schwartz et al., 2001, 2012), дополнил их ценностями, почерпнутыми из религиозной и философской литературы, и сгруппировал их в базовые типы ценностей. На основе ранее собранных данных Ш. Шварц и В. Билски (Schwartz, Bilsky, 1987) исследовали 58 базовых личностных ценностей, структурировали их в зависимости от мотивационных типов и целей и описали динамическое взаимодействие ценностей различных типов. Подытоживая длительные многосторонние исследования, Ш. Шварц построил теорию базовых ценностей, которые обнаруживаются во всех обществах (Schwartz, 1992). Эти ценности он определил как внеситуативные цели, которые различаются по своей значимости и служат руководящими принципами в жизни человека или группы. Базовые ценности организованы в согласованную основополагающую систему, которая может помочь объяснить индивидуальное принятие решений, установки и поведение. Каждая ценность обусловлена одной или более из трех универсальных потребностей человеческого существования, а именно (1) потребностей индивидов как биологических организмов; (2) потребностей координации социального взаимодействия; (3) потребностей, связанных с выживанием и благосо-

стоянием социальных групп. Все эти универсальные потребности удовлетворяются в той или иной мере при реализации различных ценностей, каждая из которых связана с определенным мотивационным комплексом (типом) (табл. 1).

Таблица 1

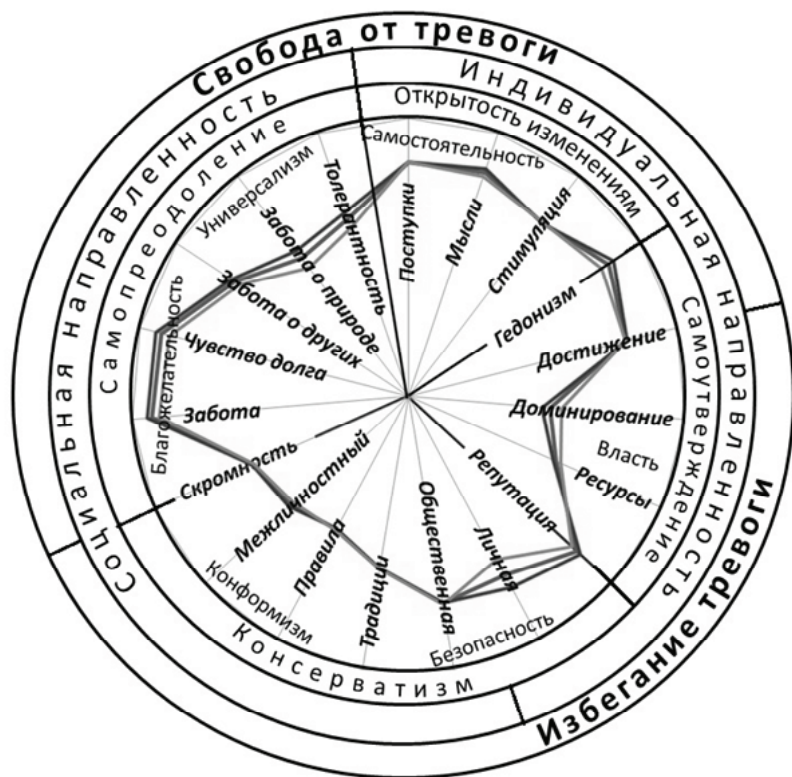
Основные ценности и их содержание (по Ш. Шварцу)

Ценности	Содержание
1. Самостоятельность	Самостоятельность и независимость на уровне мыслей и поступков в познании, создании, совершении выбора
1.1. Самостоятельность мыслей	Автономия мыслей: свобода развивать свои собственные идеи и способности
1.2. Самостоятельность поступков	Автономия поступков: свобода определять свои действия и совершать их
2. Внешняя стимуляция	Получение эмоционального возбуждения, ощущения новизны, преодоление трудностей и испытаний
3. Гедонизм	Получение наслаждений и удовольствий разного уровня
4. Достижение	Личный успех, достигаемый с помощью компетенций в соответствии с социальными стандартами; демонстрация владения этими компетенциями
5. Власть	Обладание социальным статусом, престижем, возможность контролировать и доминировать над людьми и ресурсами
5.1. Власть над людьми	Доминирование и контроль над людьми
5.2. Власть над материальными ресурсами	Контроль над материальными ресурсами
6. Безопасность	Безопасность, гармония и стабильность общества, отношений и самого себя
6.1. Репутация	Статус и престиж, обеспечение безопасности и власти за счет защиты своего имиджа и избегания дискредитации
6.2. Безопасность личная	Безопасность своя собственная и непосредственного окружения
6.3. Безопасность общественная	Безопасность и стабильность общества в целом
7. Традиция	Уважение, принятие, ответственность за сохранение и следование культурным и религиозным обычаям, идеям и традициям
8. Конформность	Ограничение действий и побуждений, которые могут навредить другим и (или) не соответствуют социальным ожиданиям

Таблица 1 (окончание)

Ценности	Содержание
8.1. Социальный конформизм	Соответствие правилам, законам и формальным социальным нормам
8.2. Межличностный конформизм	Нежелание расстраивать и разочаровывать других людей
8.3. Скромность	Признание себя менее значимым в более широком контексте событий, происходящих в своей группе и в обществе в целом
9. Доброта	Забота о ближайшем окружении: сохранение и повышение благополучия близких людей
9.1. Надежность	Надежное и доверительное исполнение функций члена группы
9.2. Забота о близких	Забота о благополучии членов группы
10. Универсализм	Понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы
10.1. Социальная забота о всех людях	Стремление обеспечить равенство, справедливость и защиту всех людей
10.2. Забота о природе	Сохранение окружающей природы
10.3. Толерантность	Принятие и понимание «других», тех, кто является членом «чужой» группы

Шварц разработал теорию динамических отношений между ценностными типами, в которой описывается концептуальная организация системы ценностей — круговой непрерывный спектр (рисунок). Такая модель устанавливает определенную топологию: есть ценности, которые близки друг другу, а есть соответственно далекие — центрально-симметричные друг другу. Геометрически близкие ценности близки и с точки зрения ценностно-мотивационной теории совместимы между собой, а на противоположных сторонах круга лежат ценности, достижение которых может приводить к конфликту. Представление всех ценностей как континуального спектра делает возможными различные способы дробления круга на сегменты, т.е. образование ценностных категорий. Шварц отмечает, что выделение дискретных ценностных типов условно, в определенной степени произвольно и может изменяться в зависимости от целей и задач конкретного исследования, т.е. ценности могут группироваться в более широкие или более узкие ценностные конструкции. Главными критериями при этом оказываются степень согласованности с теорией, эвристичность и предсказательная сила (Davidov et al., 2008; Schwartz, 1992).



Ценностный круг Ш. Шварца с наложенными на него эмпирическими данными

В настоящее время максимально возможное дробление круга предполагает выделение 19 различных ценностей (все они приведены в табл. 1 в качестве пунктов и подпунктов). Однако их количество вполне можно сократить за счет укрупнения, т.е. объединения смежных сегментов. Полученные таким образом 10 ценностей интенсивно и плодотворно использовались в исследованиях в 1990-х и 2000-х гг. самим Шварцем, его коллегами и последователями, в том числе в России (Шварц и др., 2012). В некоторых случаях вообще имеет смысл ограничиться четырьмя ценностями высшего порядка (*Сохранение*, *Открытость изменениям*, *Самоутверждение*, *Самопреодоление*) или даже двумя парами метаконструкций (ценностей, выражающих интересы индивида, и ценностей, выражающих интересы группы, а также ценностей избегания тревоги и ценностей свободы от нее).

В последние два десятилетия концепция Шварца и его коллег развивалась, а разработанный ими ценностный опросник неодно-

кратно модифицировался. Исследования ценностных предпочтений проводились во многих странах мира, методика совершенствовалась и приобрела концептуальную обоснованность и валидность. Она позволила выявить также значительное сходство в проявлениях базовых ценностей в разных странах (Bardi, Schwartz, 2003). Последняя версия ценностного опросника состоит из 57 пунктов — по 3 на каждую ценность.

Таким образом, методика Шварца, хорошо зарекомендовавшая себя с точки зрения валидности, надежности и достоверности как в оригинальном виде, так и в переводных версиях, адаптированных к различным культурам (в том числе в России — см.: Лебедева, Тартарко, 2007; Панкратова, 2011), позволяет определять ценностный профиль личности, категориальная структура которого (укрупнение/дробление) может меняться в соответствии с целями и задачами конкретного исследования.

Цель, этапы и организация исследования

Цель данной работы — создание компьютерной версии методики Шварца¹, позволяющей определять структуру ценностных предпочтений в режиме электронного мониторинга.

Этапы:

1. Подбор батареи тестов для проведения пилотажного мониторинга ценностных ориентаций.
2. Создание системы электронного мониторинга с использованием интернет-технологий.
3. Проведение пилотажного мониторинга в г. Москве.
4. Оценка адаптированной методики Шварца с точки зрения возможности ее включения в диагностическую мониторинговую батарею для дальнейшего прикладного использования в целях личностной диагностики учащихся средних учебных заведений.

Выборка и процедура

В исследовании приняли участие 711 московских школьников в возрасте 16—18 лет: 405 девушек, 306 юношей. Сбор данных проводился в сентябре—ноябре 2013 г. в 40 государственных общеобразовательных школах в достаточно однотипных условиях урока в компьютерном классе с доступом к Интернету под наблюдением школьного психолога. Тестирование выполнялось через интернет-платформу по индивидуальному паролю для каждого респондента. Работа с интернет-версией обеспечивает

¹ В нашем исследовании использовалась русскоязычная версия, полученная непосредственно от Ш. Шварца (Шварц и др., 2012).

сохранение данных исключительно на удаленном, защищенном от несанкционированного доступа сервере.

Для обеспечения полноты и адекватности интерпретации результатов, т.е. для проведения сопоставлений, параллельно проводился опрос в традиционной «бланковой» форме. Этот опрос проводился в двух городах России (Москве и Кирове), а также в столицах двух республик СНГ (Ташкенте и Баку) на респондентах разных возрастов в диапазоне от 15 до 63 лет. Общая выборка составила 980 человек (Митина и др., 2014). При этом объем строго аналогичной группы (москвичи в возрасте до 17 лет) — 65 человек.

Методики

В качестве основной методики использовался ценностный опросник Шварца (57 утверждений), определяющий представленность в сознании индивида 19 ценностей: 1. Достижение; 2. Благожелательность: чувство долга; 3. Благожелательность: забота; 4. Конформизм межличностный; 5. Конформизм: подчинение правилам; 6. Репутация; 7. Гедонизм; 8. Скромность; 9. Власть как возможность доминирования; 10. Власть над ресурсами; 11. Самостоятельность в поступках; 12. Самостоятельность в мыслях; 13. Безопасность личная; 14. Безопасность общественная; 15. Наличие внешних стимулов; 16. Традиции; 17. Забота о других; 18. Забота о природе; 19. Толерантность.

В качестве дополнительных методик применялись опросники на удовлетворенность жизнью Э. Динера (Осин, Леонтьев, 2008), психологическую готовность к управлению (Низовских и др., 2012), временную перспективу (Сырцова и др., 2008), опросники Ю. Куля: «Хакемп» (диагностирующий ориентацию на состояние/действие/рефлексию в разных жизненных ситуациях (Митина, Рассказова, 2014))² и опросник саморегуляции (SSI — Kuhl, Fuhrmann, 1998) на стилевые особенности поведения и саморегуляции. Все эти методики так или иначе касаются мотивационной, ценностной, регуляционно-поведенческой сфер личности, поэтому взаимосвязь между отдельными шкалами методики Шварца и показателями по перечисленным опросникам представляет интерес с точки зрения валидизации и более точной интерпретации результатов. Ответы, полученные с удаленного сервера в форме файла EXCEL, обрабатывались различными методами математической статистики с использованием компьютерных программ EXCEL и SPSS.

Существенно то, что в опроснике Шварца и во всех дополнительных опросниках (кроме методики «Хакемп»), в бланковом варианте использовалась лайкертова шкала. В компьютерном варианте

² В данном случае мы использовали модернизированный вариант опросника «Хакемп». Классический вариант, диагностирующий ориентацию на действие/состояние описан в работе: Васильев и др., 2011).

она была заменена непрерывной шкалой, по которой респондент мог двигать бегунок вправо или влево для выражения степени согласия с утверждениями. В качестве ответа записывалось положение бегунка в метрической шкале от 0 (крайнее левое положение) до 100 (крайнее правое положение). Возможность фиксировать ответы в практически континуальной шкале существенно улучшает психометрические показатели методики. В методике «Хакемп» варианты ответа представляют ипсативную форму, которая была сохранена в компьютерной реализации.

Анализ данных

1. Описательная статистика ответов на 57 пунктов опросника Шварца. Были вычислены показатели: среднее, стандартное отклонение, асимметрия и эксцесс. Последние два показателя позволяют определить характер распределения данных и их близость к нормальному распределению. Если модуль асимметрии не превышает две стандартные ошибки, можно говорить о статистической невыраженности асимметрии, то же самое верно для эксцесса (Митина, 2011). Можно отметить, что в большинстве случаев в нашем исследовании выражена асимметрия с преобладанием положительных ответов. Это неудивительно, так как положительные ответы на вопросы, связанные с принятием той или иной ценности, социально желательны и одобряемы в каждой культуре. Тем не менее укажем, что большинство пунктов, вызвавших наибольшее согласие (табл. 2),

Таблица 2

Описательная статистика по пунктам опросника Шварца, получившим максимально положительную оценку (усредненные оценки более 80 из 100 возможных)

Пункты опросника	Среднее	Станд. откл.	Асимметрия	Эксцесс
Заботиться о близких мне людях	87.27	17.73	-1.64	2.87
Помогать дорогим мне людям	86.11	18.22	-1.68	3.52
Иметь свою точку зрения	85.81	17.72	-1.41	2.10
Быть надежным и заслуживающим доверия другом	84.14	18.50	-1.36	2.23
Хорошо проводить время	83.68	20.76	-1.46	2.10
Чтобы хорошо знакомые люди были полностью уверены во мне	82.61	20.29	-1.32	1.69
Друзья и семья могут полностью положиться на меня	81.50	20.38	-1.25	1.66
Свобода выбора в поступках	81.03	19.06	-1.06	1.34
Стандартная ошибка			0.09	0.19

связано с самостоятельностью и заботливым, внимательным, надежным отношением к ближнему кругу людей. Помимо значимо отличной от нуля асимметрии во всех случаях имеется явно выраженный положительный эксцесс, свидетельствующий о гомогенности выборки, т.е. об отсутствии поляризации мнений о важности той или иной ценности. Имеющийся разброс мнений скорее определяется стратегиями ответов (например, избеганием категоричных заявлений об абсолютном, безоговорочном согласии).

Особый интерес представляют вопросы, по которым не было единодушия в ответах. У них значимо отрицательный эксцесс, свидетельствующий о наличии среди респондентов оппозиционных точек зрения. В табл. 3 приведены пункты опросника, которые характеризуются минимальным средним значением. Во всех случаях среднее значение пусть и незначительно, но меньше 50. Это показывает, что среди респондентов находились те, для кого данная характеристика была скорее неприемлема, несмотря на ее популярность в обществе в целом (по результатам сравнительных исследований Шварца и его коллег). Значимо отрицательные эксцессы свидетельствуют о наличии латентных оппозиционных мнений и выражающих эти мнения подгрупп. Неоднозначное отношение проявилось к богатству, власти, законности и правопорядку. Факты такого отношения часто фигурируют при характеристике российской ментальности (Лебедева, 2000; Панкратова, 2011). Что-то рассматривается как добродетель, что-то — как причина низкой

Таблица 3

Описательная статистика по пунктам, получившим минимальные оценки принятия (усредненные оценки менее 50 из 100 возможных)

Пункты опросника	Среднее	Станд. откл.	Асимметрия	Эксцесс
Соблюдать все законы	37.75	28.18	0.48	-0.59
Соблюдать правила, даже когда никто не видит	39.40	29.46	0.39	-0.78
Никогда не стремиться к публичному вниманию или одобрению	43.85	31.59	0.23	-1.02
Участвовать в добровольных акциях по защите природы	44.62	28.49	0.20	-0.70
Иметь власть, чтобы заставлять людей делать то, что я хочу	45.26	26.93	0.26	-0.66
Быть тем, кто указывает другим, что делать	46.68	30.65	0.14	-1.04
Иметь дорогие вещи, которые показывают богатство	49.40	29.65	0.05	-0.98
Стандартная ошибка			0.09	0.19

мотивации к развитию, что-то замалчивается или трактуется как защитный механизм, позволяющий приспособиться к непростой социальной обстановке. (Например, «В России строгость законов компенсируется необязательностью их выполнения».) Результаты, с одной стороны, могут свидетельствовать о достоверности полученных в исследовании данных, но с другой — показывают, что уже в подростковом и юношеском возрасте подобные установки сформированы у части наших сограждан.

2. Анализ надежности шкал. Согласно ключам методики на каждую из 19 шкал работают по 3 пункта. Чтобы проверить согласованность пунктов внутри каждой шкалы для каждой выборки, по каждой из 19 шкал вычислялся показатель альфа-Кронбаха (табл. 4). Результаты говорят о том, что по большинству шкал показатели надежности-согласованности можно признать не ниже удовлетворительных.

Таблица 4

Показатели надежности-согласованности для всех шкал опросника Шварца

№	Название шкалы и ее обозначение	По всей выборке в целом	Подвыборки	
			женская	мужская
1	АС = достижение	0.62	0.569	0.649
2	ВЕС = благожелательность: забота	0.75	0.755	0.740
3	ВЕР = благожелательность: чувство долга	0.73	0.697	0.751
4	СОИ = конформизм: межличностный	0.70	0.705	0.691
5	СОР = конформизм: правила	0.82	0.832	0.820
6	ФАС = репутация	0.75	0.712	0.769
7	НЕР = гедонизм	0.69	0.695	0.667
8	НУ = скромность	0.44	0.387	0.513
9	РОД = власть: доминирование	0.80	0.802	0.778
10	РОР = власть: ресурсы	0.75	0.722	0.778
11	СОА = самостоятельность: поступки	0.65	0.619	0.679
12	СОТ = самостоятельность: мысли	0.43	0.399	0.419
13	СЕП = безопасность: личная	0.61	0.581	0.603
14	СЕС = безопасность: общественная	0.66	0.673	0.630
15	СТ = стимуляция	0.43	0.438	0.413
16	ТР = традиция	0.78	0.809	0.728
17	УНС = универсализм: забота о других	0.69	0.703	0.676
18	УНС = универсализм: забота о природе	0.80	0.821	0.786
19	УНС = универсализм: толерантность	0.65	0.654	0.635

Таблица 5

Показатели описательной статистики для пунктов, входящих в шкалы, имеющие низкую согласованность

Шкалы	Пункты	Среднее	Станд. откл.	Асимметрия	Эксцесс
№ 8 Скромность	Никогда не хвастаться и не вести себя высокомерно	63.64	26.80	-0.41	-0.61
	Быть скромным	56.75	30.10	-0.22	-0.94
	Никогда не стремиться к публичному вниманию или одобрению	43.85	31.59	0.23	-1.02
№ 12 Самостоятельность мышления	Расширять свой кругозор	74.12	22.10	-0.86	0.62
	Иметь свою точку зрения	85.81	17.72	-1.41	2.10
	Понимать вещи по-своему	69.77	22.54	-0.62	0.25
№ 15 Стимуляция	Всегда искать разнообразия в деятельности	75.34	21.49	-0.80	0.25
	Азарт в жизни, даже если он сопряжен с риском	57.67	29.83	-0.28	-0.92
	Получать разный опыт	79.90	17.95	-0.90	1.15

Однако по трем шкалам эти показатели следует признать недостаточно удовлетворительными (табл. 5). Например, в шкале *Скромность*, по-видимому, сказывается рассогласование представлений респондентов о соотношении заслуженного признания со стороны общества и высокомерия. Поговорка «Плох тот солдат, который не мечтает стать генералом» имеет позитивную оценку в обществе и как раз противоречит указанным пунктам. Мы видим значимое преобладание отрицательных ответов в пункте, связанном с «привлечением публичного внимания и одобрения», и, наоборот, преобладание положительных ответов в двух других. При этом накладывает отпечаток значимая гетерогенность выборок (сильные отрицательные эксцессы). Вполне возможно, что если оставить в последнем пункте только «отсутствие стремления к публичному вниманию», он окажется более согласованным. В шкале *Самостоятельность мышления* все пункты имеют значимо больше позитивных ответов и положительный эксцесс. Однако эти пункты в значительной степени перекликаются с требованиями, предъявляемыми к респондентам как ученикам выпускного класса, главная «профессиональная» обязанность которых — учиться, т.е. расширять свой кругозор, формировать свою точку зрения и понимание сути происходящего. Вполне возможно, что в дальнейшем эти принципы интериоризируются и сформируют внутреннюю ценность, но пока мы сталкиваемся с еще не до конца усвоенными и принятыми принципами, т.е. это как раз тот момент, когда фактор возраста является критическим. Наконец, в шкале *Стимуляция*

мы имеем случай сильно выраженного отрицательного эксцесса в характеристиках второго пункта. Таким образом, выборка явно поделилась на «рискованных» и «осторожных». При этом каждый не только принимает соответствующую позицию для себя лично, но и полагает, что на его стороне общественное мнение и социальная желательность. Это в принципе недалеко от истины. Бытующие в общественном сознании пословицы и поговорки за и против риска («Кто не рискует, тот не пьет шампанское», «Риск — благородное дело», «Победителей не судят», с одной стороны, а с другой «Тише едешь — дальше будешь», «Семь раз отмерь, один раз отрежь») указывают на поляризацию мнений. В такой ситуации вряд ли можно надеяться на возможность получить по данной шкале высоко согласованные оценки.

3. Гендерные различия. Для выявления различий в ценностных предпочтениях, связанных с полом респондентов, были проанализированы показатели надежности отдельно для мужской и женской выборок. Они оказались сопоставимы. Более того, плохая согласованность отмеченных выше трех шкал на общей выборке не улучшилась при разбиении на подвыборки. Это свидетельствует о том, что гендерной специфики в понимании стоящих за тремя шкалами ценностей нет (по крайней мере, в возрасте 16—18 лет).

Для всех остальных 16 ценностей результаты свидетельствуют о достаточной надежности-согласованности шкал методики при применении ее в старшем школьном возрасте в форме электронного мониторинга. А также можно говорить о косвенном подтверждении достоверности (неслучайности) полученных по подвыборкам показателей по шкалам.

В табл. 6 представлены показатели описательной статистики по выборке в целом и по мужской и женской подвыборкам в отдельности. Среди показателей — средние значения, дающие возможность определить меры центральной тенденции, стандартные отклонения, асимметрии и эксцессы, позволяющие более четко представить характер распределения, оценить степень отклонения от нормальности, а также выявить возможные латентные подвыборки. Также были выполнены проверки на нормальность с использованием критерия Колмогорова—Смирнова. Для мужской и женской подвыборок был проведен сопоставительный анализ средних с использованием критерия Стьюдента. Также были сопоставлены дисперсии в обеих подвыборках с использованием критерия Ливиня. Поскольку в достаточно большом количестве случаев сравнимые распределения не являются нормальными, то параллельно выявлялись различия с использованием непараметрического критерия Манна—Уитни. В большинстве случаев значи-

Показатели описательной статистики по шкалам

Таблица 6

Шкалы	Общая выборка				Женская подвыборка					
	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс	Значимость КС	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс	Значимость КС
1 Достижение	73.07	17.73	-0.70	0.64	0.006	73.23	16.97	-0.72	0.61	0.037
2 Благожелательность: Забота	83.59	15.62	-1.11	1.26	0.000	85.23	14.49	-1.05	0.66	0.000
3 Благожелательность: Чувство долга	82.75	15.93	-0.97	0.91	0.000	84.71	14.45	-0.97	0.62	0.000
4 Конформизм: Межличностный	52.04	22.40	-0.10	-0.43	0.789	52.74	22.11	-0.14	-0.48	0.719
5 Конформизм: Правила	49.27	25.40	0.03	-0.68	0.613	49.08	24.86	-0.04	-0.66	0.700
6 Репутация	74.32	20.62	-0.85	0.46	0.000	76.01	18.95	-0.78	0.18	0.000
7 Гедонизм	77.72	18.57	-0.68	-0.02	0.000	79.62	17.45	-0.78	0.29	0.000
8 Скромность	55.21	19.26	0.00	-0.20	0.944	55.52	18.24	0.04	-0.28	0.950
9 Власть: Доминирование	46.24	25.05	0.20	-0.60	0.239	43.49	24.17	0.25	-0.52	0.592
10 Власть: Ресурсы	52.50	23.54	-0.09	-0.47	0.593	51.27	21.98	-0.10	-0.29	0.438
11 Самостоятельность: Поступки	75.78	16.34	-0.59	0.38	0.003	75.86	16.01	-0.48	-0.27	0.062
12 Самостоятельность: Мысли	76.57	14.27	-0.50	-0.10	0.036	77.64	13.63	-0.57	-0.11	0.064
13 Безопасность: Личная	66.19	20.31	-0.53	0.30	0.082	70.54	18.73	-0.47	-0.03	0.137
14 Безопасность: Общественная	68.33	20.97	-0.61	0.12	0.005	68.19	20.52	-0.68	0.41	0.106
15 Стимуляция	70.97	16.11	-0.22	-0.01	0.105	70.89	15.84	-0.18	-0.38	0.774
16 Традиция	56.81	24.31	-0.31	-0.38	0.127	56.74	24.09	-0.35	-0.31	0.136
17 Универсализм: Забота о других	67.46	20.67	-0.60	0.31	0.020	68.81	19.84	-0.59	0.39	0.136
18 Универсализм: Забота о природе	56.46	23.47	-0.22	-0.32	0.308	59.35	22.58	-0.26	-0.29	0.305
19 Универсализм: Толерантность	60.70	21.60	-0.32	-0.12	0.384	62.96	20.57	-0.27	-0.28	0.635
Стандартная ошибка			0.09	0.19				0.12	0.24	

Таблица 6 (окончание)

Шкалы	Мужская подвыборка				Значимость различий			
	Среднее	Стандартное отклонение	Асимметрия	Экссесс	Значимость КС	Стандартное отклонение	Среднее	Критерий Манна-Уитни
1 Достижение	72.85	18.74	-0.67	0.62	0.083	0.028	0.785	0.953
2 Благожелательность: Забота	81.35	16.81	-1.09	1.42	0.000	0.028	0.002	0.004
3 Благожелательность: Чувство долга	80.08	17.42	-0.86	0.76	0.000	0.001	0.000	0.002
4 Конформизм: Межличностный	51.09	22.79	-0.05	-0.35	0.887	0.993	0.338	0.328
5 Конформизм: Правила	49.52	26.15	0.10	-0.70	0.895	0.309	0.825	0.973
6 Репутация	72.02	22.54	-0.83	0.37	0.002	0.013	0.014	0.061
7 Гедонизм	75.12	19.72	-0.53	-0.36	0.004	0.005	0.002	0.003
8 Скромность	54.79	20.60	-0.02	-0.21	0.988	0.046	0.630	0.683
9 Власть: Доминирование	50.00	25.78	0.09	-0.66	0.759	0.242	0.001	0.001
10 Власть: Ресурсы	54.19	25.46	-0.13	-0.68	0.839	0.002	0.115	0.113
11 Самостоятельность: Поступки	75.66	16.80	-0.73	1.12	0.083	0.740	0.873	0.968
12 Самостоятельность: Мысли	75.10	14.99	-0.38	-0.11	0.499	0.094	0.020	0.019
13 Безопасность: Личная	60.25	20.90	-0.51	0.40	0.205	0.267	0.000	0.000
14 Безопасность: Общественная	68.53	21.61	-0.52	-0.21	0.091	0.114	0.836	0.776
15 Стимуляция	71.08	16.51	-0.27	0.42	0.079	0.417	0.883	0.958
16 Традиция	56.90	24.65	-0.24	-0.46	0.732	0.668	0.934	0.962
17 Универсализм: Забота о других	65.62	21.65	-0.59	0.16	0.270	0.247	0.044	0.088
18 Универсализм: Забота о природе	52.51	24.12	-0.13	-0.34	0.624	0.243	0.000	0.000
19 Универсализм: Толерантность	57.62	22.61	-0.32	-0.08	0.848	0.185	0.001	0.003
Стандартная ошибка			0.14	0.28				

мости нулевой гипотезы по обоим критериям (параметрическому и непараметрическому) совпадают, что свидетельствует о достоверности сделанных выводов о присутствии или, наоборот, отсутствии различий. Некоторая расхожанность наблюдается только в двух случаях. Для шкалы *Репутация* (0.014 — значимость нулевой гипотезы для критерия Стьюдента и 0.06 — значимость нулевой гипотезы для критерия Манна—Уитни) и для шкалы *Забота о других* (0.044 и 0.088 соответственно). В обоих случаях мы принимаем решение о присутствии различий. Таким образом, можно сделать вывод, что девушки более благожелательны, заботливы (причем не только в отношении людей, но и в отношении природы), толерантны, в большей степени заботятся о своей репутации, более гедонистичны, предпочитают самостоятельно мыслить (однако, как уже было упомянуто выше, исходя из пунктов, вошедших в эту шкалу, данный факт можно было бы интерпретировать как то, что девочки более настойчивы в учебной деятельности), в большей степени заботятся о личной безопасности (именно в этом возрасте юноши по любому поводу готовы лезть в драку, не думая о последствиях).

Однако сопоставление дисперсий практически во всех случаях показывает большее единодушие девушек по сравнению с юношами. То есть среди юношей могут обнаружиться такие, для которых значимость указанных ценностей даже выше, чем для большинства девушек, однако есть и другие респонденты, для которых данные ценности вообще не важны.

Единственная ценность, которая оказалась более значимой для юношей в целом, — это власть.

Полученные значимые различия являются одним из доказательств валидности методики, так как согласованы со многими гендерными исследованиями. Девушки продемонстрировали большую благожелательность, конформность, заботливость, терпимость, юноши — стремление к доминированию.

4. Сопоставление с другими методиками. Дополнительные личностные методики, использованные в нашем исследовании, были необходимы для валидации компьютерного варианта методики Шварца. Коэффициенты корреляции показателей по методике Шварца и личностными тестами (см. выше) вычислялись в мужской и женской подвыборках и сопоставлялись с полученными для выборки, заполнявшей бланковую версию исследовательской батареи.

Анализ результатов показал, что в обеих выборках устойчиво повторяются ожидаемые паттерны: ориентация на гедонистическое настоящее, диагностируемая по методике временной перспективы, коррелирует с ценностью гедонизма, диагностируемой по Шварцу

(0.446 у девушек и 0.454 у юношей); выраженная представленность в сознании будущего («временная перспектива») — с ценностью социального конформизма, связанного со следованием правилам поведения (0.377 и 0.363 соответственно). Можно предположить, что для старшеклассников мотив следования принятым в обществе правилам обусловлен заботой о будущем («делай, как принято, слушай советы старших, и твоя жизнь будет благополучной»). Эта же ценность конформизма положительно коррелирует с ориентацией на рефлексивную и отрицательно с ориентацией на действие в ситуации неудачи (по методике «Хакемп»): 0.236/0.258 и -0.213/-0.297 у девушек/юношей соответственно. Вероятно, в сознании респондентов существует представление о том, что когда что-то не получается, может быть, эффективнее будет не продолжать множить неудачу, а подумать, почему не получается.

Ценность «самостоятельность мысли» по Шварцу коррелирует практически со всеми шкалами методики психологической готовности к управлению, диагностирующими различные аспекты самостоятельного и критического мышления (от 0.25 до 0.35 в обеих подвыборках).

Анализ связей показателей опросника саморегуляции (SSI) позволяет заметить следующую тенденцию: шкалы, связанные с «внутренней диктатурой», дают умеренно значимые (около 0.25) корреляции с ценностями социальной направленности, а шкалы, связанные с «внутренней демократией», — с ценностями индивидуальной направленности. Ценность власти коррелирует с амбициозностью (0.341/0.339).

Вместе с тем есть различия в структуре корреляций у юношей и девушек. Так, у девушек в существенно большей степени следование ценностям коррелирует с удовлетворенностью жизни. То есть осознание девушками «правильности» своих поступков и мыслей повышает их психологическое благополучие в большей степени, чем это происходит у юношей. У юношей гораздо больше высоких корреляций с ценностью стимуляции (стремление к новизне, риску). Можно предположить, что причиной этого являются уже усвоенные старшеклассниками гендерные стереотипы.

В целом результаты психометрического анализа свидетельствуют о хорошей надежности и достаточной валидности методики диагностики ценностных предпочтений Шварца.

Заключение

Итак, в ходе исследования нами была создана компьютерная система, позволяющая проводить опрос по методике ценностных предпочтений Ш. Шварца, а также определять показатели по ряду личностных методик. Логическим продолжением данной

компьютерной системы может быть разработка программного обеспечения для получения результатов и их интерпретации на основании данных, получаемых в ходе опроса.

Доказана психометрическая надежность и валидность методики ценностных предпочтений Шварца.

В настоящем виде компьютерная система может быть использована для проведения научных и прикладных исследований, а также для мониторингов в образовательных учреждениях среднего звена. Тестирование можно осуществлять в индивидуальном и групповом режиме с любого компьютера, подключенного к Интернету. Полученные ответы сохраняются на удаленном, защищенном от несанкционированного доступа сервере. Проводить опрос может любой педагог, имеющий компетенции владения компьютером и Интернетом. Однако необходимо помнить, что по результатам опроса создается файл с первичными данными, анализ и интерпретация которых требуют участия психолога, владеющего психометрическими и психодиагностическими компетенциями в полном объеме.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Васильев И.А., Митина О.В., Шапкин С.А. Контроль за действием как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2011. С. 330—359.

Лебедева Н.М. Базовые ценности русских на рубеже XXI века // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 3. С. 73—87.

Лебедева Н.М., Татарко А.Н. Ценности культуры и развитие общества. М.: ИД ГУ-ВШЭ, 2007.

Митина О.В. Разработка и адаптация психологических опросников. М.: Смысл, 2011.

Митина О.В., Рассказова Е.И. Рефлексивная ориентация и ее диагностика в структуре контроля за действием // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 1. С. 118—128.

Митина О.В., Рассказова Е.И., Сорокина В.В. Конформизм в структуре личностных ценностей и сопоставительный анализ его выраженности у представителей различных социальных и культурных групп // Парадигма Милгрэма сегодня (Stanley Milgram's Obedience Paradigm for 2014): Сб. науч. статей / Под общ. ред. А.Я. Воронова, Р.В. Ершовой. Коломна: Моск. гос. соц.-гум. ин-т, 2014. С. 132—156.

Низовских Н.А., Митина О.В., Тюлькин М.С., Дровосеков С.Э. Психологическая готовность к управлению: методика исследования // Вестн. Вятского гос. гум. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2012. Т. 4. № 3. С. 102—109.

Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия // Мат-лы III Всеросс. социо-

логического конгресса. М.: Ин-т социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. Диск CD, ISBN 978-6-89697-157-3

Панкратова А.А. Изменение ценностей детей и взрослых в современной России (1992—2009) // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. № 1(15). URL: <http://psystudy.ru>

Сырцова А., Соколова Е.Т., Митина О.В. Адаптация опросника временной перспективы личности Ф. Зимбардо // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 3. С. 101—109.

Шварц Ш., Бутенко Т.П., Седова Д.С., Липатова А.С. Уточненная теория базовых индивидуальных ценностей: применение в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 2. С. 43—70.

Bardi A., Schwartz S.H. Values and behavior. Strength and structure of relations // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. Vol. 29. N 10. P. 1207—1220.

Davidov E., Schmidt P., Schwartz S.H. Bringing value back in: The adequacy of the European Social Survey to measure values in 20 countries // Public Opinion Quarterly. 2008. Vol. 72. N 3. P. 420—445.

Hofstede G. Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills: Sage, 1980.

Kuhl J., Fuhrmann A. Decomposing Self-regulation and Self-control: The Volitional Components Inventory // Motivation and Self-regulation across the life span / Ed. by J. Heckhausen, C.S. Dweck. Cambridge (UK), 1998. P. 15—45.

Rokeach M. The nature of human values. N.Y.: Free Press, 1973.

Schwartz S.H. Universals in the content and structure of values: Theory and empirical tests in 20 countries // Advances in experimental social psychology / Ed. by M. Zanna. N.Y.: Academic Press, 1992. P. 1—65.

Schwartz S.H., Bilsky W. Toward a universal psychological structure of human values // Journal of Personality and Social Psychology. 1987. Vol. 58. N 5. P. 550—562.

Schwartz S.H., Cieciuch J., Vecchione M. et al. Refining the theory of basic individual values // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. Vol. 103. N 4. P. 663—688.

Schwartz S.H., Melech G., Lehmann A. et al. Extending the cross-cultural validity of the theory of basic human values with a different method of measurement // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2001. Vol. 32. N 5. P. 519—542.

Triandis H.C., Bontempo R., Marcelo J.V. et al. Individualism and collectivism: Cross-cultural perspectives on self-ingroup relationships // Journal of Personality and Social Psychology. 1988. Vol. 54. N 2. P. 323—338.

Поступила в редакцию
29.11.14

ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ

Е. В. Битюцкая

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО КУРСУ «ДИАГНОСТИКА СОВЛАДАНИЯ С ТРУДНЫМИ ЖИЗНЕННЫМИ СИТУАЦИЯМИ»

В статье анализируется развитие психологической культуры как важная задача профессионализации психологов в вузе. Выделены условия развития психологической культуры: моделирование профессиональных ситуаций; использование интерактивных методов; личностно-ориентированный подход к обучению; организация среды, дающей возможности коммуникации и сотрудничества студентов, рефлексии, творчества. Дано описание разработанного автором курса «Диагностика совладания с трудными жизненными ситуациями»: определены задачи и формы контроля знаний, представлено содержание. Подробно описаны приемы проведения практических занятий: а) способы интерактивной работы для усвоения теоретического материала; б) взаимодействие при затруднениях в понимании учебной информации; в) организация совместной деятельности и общения студентов; г) полилог при анализе результатов методик, которые разбираются в практикуме; д) способы активизации рефлексии. Обсуждаются эффекты используемых приемов. Представлены результаты курса, полученные на основе обратной связи от студентов, анализа динамики восприятия трудной жизненной ситуации. Результаты курса соотносятся с критериями развития психологической культуры.

Ключевые слова: психологическая культура, рефлексия, опыт, диагностика, совладание с трудными жизненными ситуациями, практическое занятие, методика.

In the article author analyzes the development of psychological culture as an important task of the professionalization of high school psychologists. The following conditions of the psychological culture development are highlighted: professional situations modeling; usage of interactive methods; student-centered approach to learning; organization of environment, which enables communication and collaboration of students, reflection and creativity. The content of the

Битюцкая Екатерина Владиславовна — канд. психол. наук, доцент кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* bityutska_ew@mail.ru

course “Diagnostics of coping with difficult situations” designed by the author is presented. Goals and forms of knowledge control are determined, the content is presented. Practical classes techniques are described in detail: a) methods of interactive work for the assimilation of the theoretical material; b) reacting when there are difficulties in understanding of the educational information; c) the organization of joint activities and communication of students; d) polylogue when analyzing the results used in the workshop techniques; e) ways to increase reflection. The effects of the used methods are discussed. The results of the course based on feedback from students, the dynamics of the perception of a difficult situation are analyzed. The results of the course are related to the criteria of psychological culture.

Key words: psychological culture, reflection, experience, diagnostics, coping with difficult situations, practical classes, technique.

1. Развитие психологической культуры как задача профессионализации

В современных исследованиях профессионализации в высшей школе обсуждается проблема, связанная с тем, что для подготовки успешного специалиста недостаточно снабдить его знаниями и сформировать умения. Процесс обучения в вузе должен предполагать личностное самоопределение и развитие (Артамонова, 2006; Дёмина, 2008; Дубровина, 2007; Интерактивное образование..., 2012; Исаева, 2002; Кравцова, 2005). Особое значение данный вопрос имеет при обучении психологов, потому что личностные качества в этом случае являются как объектом развития, так и «инструментом профессиональной деятельности» (Базаров, 2003).

В ряде работ описаны следующие важные для психолога черты: рефлексивность, коммуникативная компетентность, осознание своих возможностей и ресурсов, открытость новому опыту, креативность, стрессоустойчивость, эмпатия и др. (Базаров и др., 2013; Дмитриенко, 2010; Психология как профессия, 2014¹). Личностные черты, интегрированные с ценностями, смыслами и когнитивными способностями, образуют психологическую культуру — системное качество, определяющее саморазвитие, саморегуляцию, понимание себя и других людей, взаимодействие с социальным миром (Егорова, 2007; Манянина, 2010). В основе рассматриваемого понятия лежит идея, что «развитие личности и богатство индивидуальности — это опосредованный общением процесс освоения и присвоения человеком ценностей, форм общения и деятельности исторически

¹ Психология как профессия / Отв. ред. Е.А. Климов, О.Г. Носкова. Факультет психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, 2014. URL: http://www.psy.msu.ru/science/public/psy_prof/ (дата обращения: 17.10.2014).

развивающейся культуры» (Дубровина, 2007, с. 18). При этом подчеркивается связь психологической культуры с гуманитаризацией и гуманизацией образования; отмечается особая значимость институтов образования для трансляции духовных ценностей (Дёмина, 2008; Дубровина, 2007). К функциям психологической культуры относятся: а) самореализация, становление Я-концепции личности; б) успешная профессионализация; в) формирование жизненных планов (Дёмина, 2008); г) психологическая защищенность, включающая коммуникативную гибкость, понимание внутреннего смысла ситуаций, осознание своих жизненных позиций (Капранова, 2009); д) личностно-ориентированное взаимодействие, конструктивное реагирование на конфликтные ситуации (Пузикова, 2003).

Для формирования компонентов психологической культуры необходимо создание специальных условий. В ряде работ отмечается, что для успешной профессиональной подготовки необходимо организовывать среду, которая даст участникам возможности: обогащения жизненного опыта; коммуникации и сотрудничества субъектов образования в проблемной ситуации, сравнения себя со значимыми другими; личностного анализа и рефлексии; творчества; наблюдения за различными стилями деятельности и отнесения их к себе (Бурмистрова, 1999; Буякас, 2005; Дмитриенко, 2010; Егорова, 2007; Сизова, 1999).

Создание таких условий связано с пересмотром форм обучения, использованием интерактивных образовательных технологий. Как отмечают Н.Ю. Анисимов и Д.И. Земцов (2012, с. 3—4), «...Преподаватель должен превратиться из транслятора знаний и умений в руководителя личного проекта студента по изменению себя... Лекции и семинары должны дополняться такими формами, которые позволяют студенту учиться самому, получать неповторимый опыт». По мнению Д.Н. Кавтарадзе (2014), одной из важных проблем высшего образования является применение теоретических знаний в практической деятельности. Ее решению способствует использование интерактивных методов. Автор показывает, как в процессе имитационных игр участники получают организованный опыт и, что особенно ценно, возможность анализа ошибок, проигрывания успешных и неудачных сценариев решения сложных проблем. Сравнивая структурные звенья учебной и профессиональной деятельности, А.А. Вербицкий выделяет противоречие профессионального образования: «овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках качественно иной по целям, содержанию, формам, методам, средствам, условиям и процессу учебной деятельности» (Вербицкий, Калашников, 2010, с. 232—233). Для преодоления этого противоречия автор разработал систему «контекстного обучения», которое

базируется на активности студента, моделировании профессиональных ситуаций, ведущей роли коллективных форм работы на занятиях. В центре такого обучения — развивающаяся личность будущего специалиста (Вербицкий, Ларионова, 2009). Определяя основы личностно-ориентированного обучения, Е.Е. Кравцова (2005) отмечает, что задача преподавателя — создание условий для того, чтобы обучающийся открывал значение знаний и ситуаций. Т.Ю. Базаров (2003) считает, что при обучении в вузе необходимо создавать ситуации, совпадающие с проблемно-практическими. При этом учебная ситуация должна включать высокую степень неопределенности, междисциплинарность, необходимость взаимодействия, совместного творчества.

В пользу пересмотра форм обучения свидетельствуют и результаты исследований профессионального самоопределения студентов психологического профиля. Так, В.С. Собкин и О.В. Ткаченко (2007) констатируют, что на протяжении обучения в вузе у будущих психологов утрачивается интерес к профессии, изменяются ценностные установки относительно содержания специальности, теряется ощущение ее социальной значимости. Причем теоретическими знаниями большинство студентов удовлетворены, но отмечают недостаток получаемых практических навыков. Е.П. Кринчик приходит к выводам о нарушенном взаимодействии преподавателей и студентов, дефиците профессионального диалога (Кринчик, 2004, 2006), важности реализации на практических занятиях модели усвоения знаний в контексте действия (Кринчик, 2011).

Таким образом, в современной педагогике высшей школы обозначена необходимость разработки образовательных технологий, реализующих цели формирования личностных качеств и приобретения опыта взаимодействия с профессиональными ситуациями. В этом контексте особое значение при подготовке специалистов психологического профиля имеют практические занятия. Их основная задача состоит в обеспечении связи теории и практики, создании для студентов условий применения знаний, выработки умений и навыков. Но кроме того, практикум — это форма обучения студентов, которая позволяет развивать профессиональную культуру психолога. Данная статья посвящена анализу возможностей и средств развития психологической культуры в процессе практических занятий в университете на примере спецпрактикума «Диагностика совладания с трудными жизненными ситуациями»².

² На «Первом конкурсе молодых преподавателей МГУ имени М.В. Ломоносова», проведенном в 2012 г., программа представляемого курса заняла 1-е место в номинации «Практическое занятие».

2. Описание курса

Цель курса — формирование профессиональных знаний, практических умений и навыков проведения комплексной психологической диагностики совладания с *трудными жизненными ситуациями* (ТЖС)³.

Задачи курса:

- 1) ознакомление с системой понятий и представлений, позволяющих проектировать и проводить исследование совладания с ТЖС (копинга), а также определяющих его личностных качеств, восприятия ситуации;
- 2) усвоение знаний о методологических принципах исследования копинга;
- 3) приобретение умений отбирать методики, предназначенные для диагностики копинга, в соответствии с целями исследования;
- 4) развитие навыков работы с методиками, анализа и интерпретации полученных результатов;
- 5) отработка умений составлять диагностические заключения, рекомендации, давать обратную связь;
- 6) осознание студентами собственных стратегий копинга, когнитивных схем восприятия ситуаций; приобретение опыта, расширяющего личный арсенал способов копинга.

Темы и краткое содержание курса

1. Введение. Проблема совладания в психологии. Неоднозначность определения понятия совладания. Соотношение понятий: копинг и механизмы психологической защиты. Подходы к изучению совладания. Совладание как процесс и как стиль. Различие копинг-стилей и копинг-стратегий. Проблема классификации способов копинга. Направления изучения совладания. Понятие ТЖС в психологии. Область исследования совладания с ТЖС как результат пересечения теории копинга с идеями ситуационного подхода. Основы ситуационного подхода в теории К. Левина. Принципы ситуационизма, субъективной интерпретации. Специфика изучения ситуации в психологии.

2. Методы психологии совладания. Проблема классификации методов психологии совладания. Методы *исследования копинга и практической работы* в области совладания с ТЖС. Обзор и анализ

³ Курс направлен на формирование компетенций ОК-1, ОК-5, ОК-6, ОК-13, ПК-5, ПК-7, ПК-8, ПК-9, ПК-10, ПК-12, ПК-17, ПК-20, ПК-22, ПК-24, ПК-25, определенных ФГОС ВПО, 2011 (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по специальности 030301 Психология служебной деятельности, квалификация «специалист» // Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_11/m67.pdf).

методик для изучения способов копинга. Принципы подбора методик в зависимости от целей исследования, специфики изучаемых ситуаций, теоретической концепции. Возможности и ограничения методик, используемых в психологии совладания (опросников, ежедневных самоотчетов, проективных методик).

3. Детерминанты совладающего поведения. *Личностные качества*, определяющие стратегии совладания. Понятия внутренних ресурсов субъекта. Понятие личностного потенциала (Д.А. Леонтьев), его функции и составляющие. Стиль реагирования на стресс как проявление индивидуального стиля (А.В. Либин). Методики для изучения ресурсов копинга. *Ситуационные детерминанты* совладания. Классификации ситуаций в психологии. Ситуационные свойства, структурные и содержательные характеристики. Виды ТЖС. Способы изучения категоризации ситуаций. ТЖС в контексте жизненного пути.

4. Субъективный образ трудной жизненной ситуации. *Когнитивное оценивание стресса.* Формирование взглядов на когнитивное оценивание (М. Арнолд, Р. Лазарус). Модели оценки в зарубежной психологии. Когнитивные и эмоциональные процессы при восприятии ситуации как трудной. Интеллектуально-личностный потенциал и выбор решений, действий в ситуации (Т.В. Корнилова). Понимание оценивания ТЖС в опоре на концепцию *образа мира* А.Н. Леонтьева. *Субъективный образ ТЖС:* структура и процессы порождения. Критерии когнитивного оценивания ТЖС. Субъективный образ ТЖС и совладание с ней. Типы восприятия трудностей, ведущие к успеху и неудаче. «Надситуативный образ» ситуации и надситуативная активность (В.А. Петровский). Оценка преднамеренно созданных трудностей и способы противодействия им (А.Н. Поддьяков). Эмпирическое изучение ТЖС. Диагностика на основе методик для исследования компонентов структуры образа ТЖС.

5. Комплексный подход к исследованию совладания. Сложность феномена совладания и необходимость комплексного учета многих переменных: личностных диспозиций, интеллектуальных процессов, ситуационных факторов, процессов саморегуляции человека, когнитивных оценок. Применение комплекса методов в исследовании копинга. Диагностика совладания с применением стандартизированных опросников, структурированного описания ситуации, метода серийных рисунков и рассказов. Подробный разбор методик. Интерпретация графических (в том числе рисуночных) методик: признаки рисунков; целостный подход к их анализу; демонстрация рисунков респондентов, картин художников. Освоение анализа рисунков на основе «системы пошагового психологического анализа изобразительного текста» (М.В. Осорина). Примеры использования метода серийных рассказов и рисунков в консультативной практике

(И.М. Никольская). Анализ и сопоставление данных, полученных в комплексной диагностике.

6. Феномен трудной жизненной ситуации в психологической практике (психологическом консультировании). Феномен ТЖС в контексте некоторых практиконаправленных подходов. Понимание детерминации ТЖС на основе идей психоанализа З. Фрейда. ТЖС и жизненный сценарий (трансактный анализ Э. Берна). ТЖС и Я-концепция; формирование Я-концепции на основе присвоения родительских представлений; примеры формирования установки на неудачу (по работам К. Роджерса). Освоение техник, применяемых в консультировании.

7. Анализ актуальных жизненных трудностей и способов их преодоления. Групповое обсуждение результатов, полученных студентами при выполнении аттестационного задания. Подведение итогов курса, рефлексия того значимого, что произошло в связи с освоением знаний и умений.

К каждой теме предусмотрены лекционный, демонстрационный материал (видеосюжеты, рисунки и репродукции картин, книги с иллюстрациями, используемые для анализа) и практикум. Курс предполагает ознакомление студентов с методами и методиками изучения совладания в рамках комплексного подхода к его пониманию (Битюцкая, 2011). В процессе обучения диагностике совладания важным условием является выполнение студентами изучаемых методик с последующим групповым обсуждением результатов.

В целях промежуточного контроля используются практические задания, выполняемые на занятиях, как правило, в группах по 3—4 человека. Аттестация по практикуму предполагает проведение каждым студентом анализа индивидуального случая с использованием комплекса методик, освоенных в рамках курса. В этот комплекс входят как опросные, так и графические методики, наблюдение, интервью, что позволяет студенту интегрировать полученные знания, продемонстрировать владение различными типами данных и получить целостную картину совладания с ТЖС.

3. Возможности развития психологической культуры на практических занятиях⁴

В современных работах отмечается, что развитию творческой личности и профессионала, готового к инновациям, наиболее способствуют рефлексия, творчество, стремление к актуализации

⁴ Представленный здесь анализ возможностей развития психологической культуры основан на опыте проведения данного курса на факультете психологии МГУ имени М.В. Ломоносова с 2008/2009 уч. г. по настоящее время (для специализаций «Общая психология», «Психология безопасности», «Психология экстремальных и чрезвычайных ситуаций», «Психология переговоров и разрешения

своих ресурсов (Психолого-педагогическое сопровождение..., 2007). Создание условий, активизирующих эти процессы, в контексте представляемого практикума является приоритетным. Творческая атмосфера достигается за счет использования графических методик (на многих занятиях студенты рисуют) и упражнений, связанных с анализом и самоанализом; рефлексия побуждается на каждом занятии; актуализация ресурсов происходит в результате групповых обсуждений и получения обратной связи. Далее представляю описание педагогических и психологических приемов, которые этому способствуют.

Интерактивные лекции в структуре спецпрактикума.

Для некоторых специализаций практикум проводится после или параллельно с чтением лекционного спецкурса «Психология совладания с трудными жизненными ситуациями», но это не всегда удается реализовать в связи с особенностями учебного плана разных специализаций. В таком случае необходимо делать лекционные включения в практикум, потому что решение практических задач должно основываться на теоретических знаниях. Для эффективного усвоения лекционного материала и соответствия формату практикума используются приемы интерактивной работы или «проблемной лекции», по А.А. Вербицкому (1991). Так, многие лекции предваряются обсуждениями и практическими заданиями. Например, перед разбором вопроса о стилях и стратегиях совладания дается задание следующего содержания. После анализа просмотренных видеосюжетов (в которых представлены ситуации публичного оскорбления, увольнения с работы, отвержения, несправедливой оценки и др.) необходимо разработать классификацию стратегий совладания и выделить ее основание. При этом студенты делятся на подгруппы, каждая из которых по итогам выполнения задания представляет свое решение. На следующем занятии преподаватель рассказывает, как данный вопрос освещен в научной литературе. Теме о детерминантах совладающего поведения предшествует дискуссия по данному вопросу: студенты в подгруппах обсуждают вопросы по предложенному регламенту. При этом из числа участников выбираются эксперты, которые следят за соответствием выступлений регламенту дискуссии и представляют свое мнение. В результате студенты подходят к восприятию лекций с высокой внутренней мотивацией усвоения темы, потому что после работы по обдумыванию, обсуждению и обоснованию материал становится личностно значимым, «неотчужденным знанием» (оборот Е.Е. Кравцовой, 2005).

конфликтов» и «Психология личности» (до 2013 г.)) и на факультете психологии филиала МГУ в г. Баку. Объем спецпрактикума — от 32 до 50 аудиторных часов (для разных специализаций); лекционного спецкурса — 36 часов.

Взаимодействие при затруднениях в усвоении учебного материала. При проведении занятий по теме совладания с ТЖС необходимо учитывать психологически закономерную возможность действия механизмов защиты в случае, если тема затрагивает область внутреннего конфликта участника. Действие психологической защиты приводит к искажению либо недопущению информации к осознанию. В результате кто-то из студентов может «выключиться» из группового процесса или не понять материал, очевидный для остальных. Если преподаватель корректно обращает внимание участников на происходящее, то это становится важным моментом занятия, позволяющим психологам пронаблюдать, как выглядят в жизни механизмы психологической защиты (это одно из ключевых понятий курса по совладанию). Преодоление действия психологической защиты происходит с помощью повтора информации именно для данного студента (материал воспроизводят другие участники группы, а не преподаватель), вовлечения его в анализ другого случая спустя некоторое время, пробуждения непосредственного интереса участника к предмету обсуждения. Тем самым появляется возможность преобразования механизмов защиты в конструктивные стратегии разрешения ТЖС (Соколова, 2007).

Совместная деятельность и общение студентов. Большинство форм работы практикума основано на коммуникации и совместной деятельности студентов. Так, при проведении обсуждений, экспертного анализа участники разделяются на подгруппы, каждая из которых получает задание и представляет результат его выполнения. Преподаватель при этом не бездействует, а включается в процесс работы каждой подгруппы. Курс содержит и такие формы, при которых группа предлагает варианты разрешения ТЖС одного из участников. Кроме того, программа предусматривает выполнение некоторых рисуночных методик во время занятий. При обсуждении рисунков каждый студент высказывает свои комментарии, обратную связь, ассоциации с анализируемой работой.

Коммуникации участников способствует организация пространства: студенты и преподаватель сидят в кругу или за общим столом. Благодаря этому все участники группы вовлекаются в процесс. Деятельность в кругу основывается на правилах, которые объявляются на первых занятиях.

Как показывают исследования В.Н. Князева, в образ значимого другого включают преимущественно свойства, способствующие общению (Познание..., 2005). Действительно, одним из результатов совместного творчества, переживания, общения становится усиление значимости участников друг для друга. Группа спланируется,

становится «коллективом личностного типа, в котором нет заменимых» (Кавтарадзе, 2014, с. 285). Благодаря доброжелательному общению каждый участник получает возможность осознать свой потенциал, предпочитаемые способы копинга и внутренние схемы, определяющие восприятие ситуаций.

Другой важный результат такой работы — обмен стратегиями преодоления трудностей. Л.А. Петровская (1997, с. 43) подчеркивает, что «конфликтная компетентность обычно связана не с овладением какой-либо одной позицией в качестве наилучшей, а с адекватным приобщением к их спектру». Поскольку человек с наибольшей вероятностью применяет те модели поведения, которые транслируются ближайшим окружением, то арсенал действий по разрешению проблемной ситуации обычно невелик. Живое общение в группе позволяет его расширить, присвоить наиболее успешные способы.

Важно отметить, что бывают случаи, когда студенту не комфортно взаимодействие с другими участниками и открытое общение. Это происходит из-за коммуникативных барьеров, неготовности к работе по анализу конфликтных, тревожащих ситуаций и других причин. Для таких случаев должны быть предусмотрены необязательность сдачи части заданий и объявленное в «правилах круга» разрешение говорить кратко (буквально двумя словами) и только то, что участник считает уместным.

Полилог в процессе анализа результатов методик. Большинство методик, изучаемых и применяемых в контексте данного курса, предполагают глубокое погружение в свой внутренний мир и открытие его для себя самого и для группы. В первую очередь, это относится к проективным методикам, хотя внезапные понимания-догадки (инсайты) нередки и при анализе результатов опросников, направленных на диагностику восприятия ТЖС и способов совладания с ней. Во время такого анализа каждый студент оценивает соответствие показателей опросных методик представлениям о себе. Например, необходимо ответить на вопросы: «Насколько совпадает профиль копинга с вашим представлением о том, как вы преодолеваете описанную трудную ситуацию?»; «Насколько соответствуют используемые способы тем целям, которые вы ставите в этой ситуации?»; «Есть ли среди слабо выраженных способов копинга такие, которые стоило бы более интенсивно применять?». Содержание ТЖС при этом не описывается. Однако, отвечая на вопросы о показателях копинга и оценивания, участник соотносит их с конкретной ситуацией, фокусируясь на ней. Это последнее — важный фактор анализа проблемной ситуации, преодоления защит.

Для обучения психологическому анализу рисунков преподаватель в первую очередь предлагает участникам группы предоставить свои рисунки для групповой работы. Как правило, студенты охотно откликаются, готовы и хотят получить обратную связь. Во время такого разбора рисунков важно обращаться к опыту переживания автора. Поэтому в ходе анализа постоянно задаются вопросы о том, насколько предложенная другими интерпретация соответствует восприятию ситуации самим автором, какое из услышанных мнений было для него важно. Выстраивается диалог автора рисунка и группы. Этот прием используется и при работе с видеозаписями студентов, сделанными в ситуации, когда они защищают курсовые работы (это типичная для студентов ТЖС). Одна из форм работы с этим материалом строится на предположениях группы об эмоциях выступающего в конкретный момент (делается стоп-кадр) и ответа участника, что он в тот момент чувствовал и о чем думал.

Данный прием имеет важные эффекты. Во-первых, он обогащает опыт понимания другого человека, освобождает от стереотипов, развивает проницательность. Как показывают исследования, значимую часть образа другого человека составляют психологические качества, которые не даны нам непосредственно (Познание..., 2005). Описанный полилог позволяет провести связь между опытом переживания ситуации и его внешними коррелятами, проявлениями. Во-вторых, такой анализ рисунков и видеозаписей позволяет субъекту осознать свои возможности, способы взаимодействия с миром, отразить замеченные другими особенности поведения.

Активизация рефлексии. Как показано выше, используемые в спецпрактикуме методики основываются на анализе жизненного опыта и продуктов творчества, поэтому предполагают рефлексивность студентов. Кроме того, для рефлексии отводится время в начале каждого занятия и при подведении его итогов. Особое значение при этом имеет обратная связь: студенты по кругу говорят о том, что на занятии было для них важным, о своих впечатлениях. Преподаватель отмечает работу студентов. Такая форма завершения позволяет достроить образ занятия, услышать мнения и впечатления других участников.

Активизация рефлексии — важнейший прием, который дает возможность решить разные задачи в рамках курса (сфокусировать внимание на анализе ситуаций, повысить мотивацию, интерес к внутреннему миру и др.). При этом, став личностным качеством, развитая способность к рефлексии позволяет глубже понять и проанализировать новые жизненные условия в соответствии с

ценностными приоритетами (Дмитриенко, 2010), получить точный образ ситуации (Дёрнер, 1997), а также обеспечивает «децентрацию в отношениях», что связано с адекватным пониманием участников ситуации, их действий, последствий (Петровская, 1997).

Обобщая приемы и эффекты их использования, считаю важным обозначить психологическую основу курса. Рассмотренные интерактивные формы работы вызывают живой интерес к обретению знаний, пониманию другого человека, трудной ситуации и себя. Ценность для участников времени, проведенного в кругу, определяется также и тем, что каждый субъект попадает в центр внимания ведущего и группы, т.е. каждый является значимым в психологическом пространстве курса. Таким образом, важнейшими результатами описанных приемов становятся высокая мотивация к обучению и чувство значимости себя, группы и происходящего, что создает главное условие развития психологической культуры в учебной ситуации.

4. Результаты курса

Для оценки результатов курса использовались три источника: 1) обратная связь от студентов после окончания курса и сдачи зачета (анкета); 2) анализ значимых итогов занятий, которые отмечали участники во время рефлексии; 3) материалы графических методик, в которых обнаруживается динамика восприятия ТЖС.

Ниже представлено содержание, описанное студентами в **анкете для обратной связи**. В опросе приняли участие 227 человек. Вот темы, которые наиболее часто встречаются в ответах.

— *Важность атмосферы принятия в группе для самопознания и самосовершенствования:* «Мне был важен сам факт поддержки, равнодушия ко мне и моим переживаниям. Очень важен факт принятия в группе! Когда ты уверен в том, что любое твоё слово и действие будет воспринято и, возможно, даже получит отклик у членов группы». «Мне было важно чувствовать себя понятой и услышанной».

— *Большая работа над собой и значимость полученного опыта. Жизненная полезность практикума:* «Я получила полезные знания и даже решила одну важную жизненную проблему». «Важно появление ощущения того, что любую проблему можно решить». «Я полюбила себя несовершенную. Я люблю себя меняющуюся. Я уважаю свой выбор». «Для меня это был не просто практикум в рамках учебной программы. Это определенный этап жизни, толчок для развития, который оказался как нельзя кстати. Это как раз тот хронотоп, который стал не только отдушиной, но и подспорьем в деле».

— *Важность того, что практикум во многом строится на материале ситуаций и рисунков самих участников:* «Это курс про нас!» «Важно было, что разбирали ситуации и рисунки одноклассников, которых я давно знаю,

но по-новому открыл на занятиях». «Т.к. курс затрагивает личностное, он очень хорошо запоминается». «Важным было то, что обсуждалась не только техника методик, но и личные темы участников группы. И это как нельзя лучше как раз и показывало работу методик».

— *Значение рефлексии*: «Выделение времени на рефлексия работало на то, чтобы создать доверие в группе и позволить всему остальному работать на очень глубоком уровне». «Занятия практикума играют роль концентрата размышлений, которые так или иначе представлены в жизни, только здесь они еще более продуктивны и подкреплены теоретической базой».

— *Повышение осознанности опыта в результате группового анализа результатов методик, рефлексии*: «На занятиях узнаешь о себе то, что не осознаешь. Об этом начинаешь думать, рефлексировать...». «Результаты методик совпали с моим представлением о себе, но раньше это не было осознанно. Оценка собственных возможностей стала очень новой». «Анализ рисунков позволил мне увидеть скрытые от моего восприятия мои особенности, восприятие меня другими... В анализе рисунков выявляется все то, что ты раньше не мог сказать». «Опросники помогли расставить точки над *i* и проанализировать, что именно я предпринимаю в процессе преодоления трудной ситуации и предпринимаю ли. А главное — стало возможным и необходимым оценить, что именно действительно работает, что помогает в этом преодолении». «Стало неожиданным столкновение с некоторыми своими личностными характеристиками, с тем, что всегда, казалось, скрыто за семью замками, а в случае проведения проективной методики выплывает наружу. Выплывает наружу вся правда и иногда пренеприятная. Та, которую стараешься не замечать, игнорировать, сбрасывать со счетов и вообще присваивать другим. А тут оказывается, что это — твое родное. Однако именно это столкновение с ней лицом к лицу и позволяет тебе работать с тем и над тем, что упорно игнорировал».

— *Знакомство в процессе курса с большим количеством методик, которые могут использоваться как в диагностике, так и практической работе психолога. Получение опыта анализа целостной картины трудной ситуации*: «Практикум дает реальные инструменты для профессиональной работы». «Методики, которые были освоены, — огромный ресурс для получения психодиагностических сведений». «Важным стало приобретение реальных навыков психологической работы».

— *Привлекательность и хорошее запечатление визуального материала (рисунков, схем, видеосюжетов, картин художников)*: «Радость от контакта с рисунками»; их «приятно и интересно разглядывать». Удивление от того, что при одной инструкции к рисуночной методике получается «такое разнообразие образов и тем»; от того, «насколько именно актуальные переживания могут явно отражаться в рисунке».

— *Получение позитивных эмоций*: «Прекрасное эмоциональное состояние на практикуме»; «После занятий у меня практически всегда поднималось настроение». «Мне всегда было в удовольствие показывать рисунки группе, гордость за продукты своего бессознательного».

— *Значимость общения, совместной деятельности на занятиях, сплочение группы*: «Курс нас сблизил»; «Раньше так, всей группой, мы не общались». «Я узнала группу, в которой учусь. Думаю, все были немного шокированы тем, как легко нам было открыться, и тем, какие возможности это дает». «Работа в группе дает возможность осознать уникальность других, увидеть себя их глазами, сблизиться с ними. При этом соблюдается личное пространство».

Анализ анкет, а также **значимых для студентов итогов занятий** позволяет говорить о следующих результатах курса. Рефлексия, обмен опытом, творческий процесс создают психологические условия, способствующие наиболее полному раскрытию каждого из участников и восприятию группы как ресурса своего профессионального и личностного развития. В такой среде появляются возможности: самопознания, актуализации внутренних сил; определения целей и жизненных траекторий; осознания и переоценки ТЖС, перехода на этап их разрешения.

Относительно динамики восприятия своих ТЖС студенты отмечают, что многофокусность точек зрения группы позволяет построить более полный образ ситуации, обогатить его интерпретациями, прогнозом последствий. Появляется видение скрытых контекстов ситуаций, связанных со сложностью мотивов других людей. Важный результат курса — понимание того, что «трудный» не значит «негативный». ТЖС — это задача, которую нужно осознать, оценить как трудную, разработать план решения. Зачастую адекватной оценке препятствуют механизмы психологической защиты: на неприятных событиях не хочется фокусироваться, не хочется затрачивать усилия на их обдумывание и преодоление. Поскольку выполнение заданий курса связано с анализом таких событий, появляется метапозиция к ситуации, возможность взглянуть на нее будто со стороны, а значит — более осмысленно. В результате формируется «подлинная защищенность» (оборот В.А. Петровского), подразумевающая активность по оцениванию и преодолению ситуации.

Работа с визуальным материалом, воздействуя на эмоциональную сферу личности, вызывает устойчивый интерес к темам курса, позволяет осознать личностные смыслы, ценности. В течение курса набирается целая галерея образов каждого студента. На завершающем занятии эти рисунки рассматриваются в совокупности: анализируются значимые темы, предпочитаемые образы и цвета каждого участника. В такие моменты видна **динамика восприятия ТЖС**, совладания с ней и развития личности. Например, на первом и последнем занятиях курса студенты изображают ТЖС схемати-

чески⁵. Получается своеобразный тест и ретест. Анализ этих схем представляет отдельный интерес. Отмечу лишь некоторые детали. В ряде случаев первая схема (тест) не предполагает выхода из ТЖС, а в ретестовой схеме он появляется. Зачастую во втором рисунке более подробно представлены факторы, детерминирующие ТЖС, а также имеющиеся ресурсы, способы преодоления, т.е. образ ситуации становится более дифференцированным, полным. Учитывая то, что схемы отражают знания, опыт, образ действия в ситуации, «собирают смыслы» (Розин, 2011, с. 21), такие изменения являются важным достижением совместной работы.

5. Заключение

В завершение статьи представляется важным сопоставить описанные результаты курса с критериями развития психологической культуры. Такими показателями могут быть выделенные Л.С. Колмогоровой (1999) составляющие психологической культуры: психологическая грамотность, компетентность, ценностно-смысловой компонент, рефлексия, культуротворчество. Соотнесение с указанными компонентами содержания и результатов практикума «Диагностика совладания с трудными жизненными ситуациями» показывает: 1. С первыми двумя составляющими связано содержание курса. Знания о факторах трудности ситуации, способах копинга, защитных механизмах вносят важный вклад в *психологическую грамотность* человека, а также дают возможность лучше ориентироваться в проблемных ситуациях, создают готовность решать профессиональные и жизненные задачи, т.е. *компетентность*. 2. Взаимодействие и общение, анализ опыта и продуктов деятельности студентов позволяют создать атмосферу значимости, ценности каждого участника и группы в целом (что определяет «реальную гуманизацию образования» — Вербицкий, Ларионова, 2009). В такой среде комфортно рефлексировать личностные смыслы, выстраивать жизненные ориентиры, принципы, образ будущего, что составляет *ценностно-смысловой* аспект курса. 3. *Рефлексия* является важной задачей курса и инструментом работы по осознанию моделей взаимодействия с ситуациями и их участниками. 4. *Культуротворчество* (объектами которого, по мнению Л.С. Колмогоровой, могут выступать образы, цели, символы, понятия, поступки и др.) охватывает в первую очередь работу по созданию и анализу рисунков, схем, классификаций. К этому же компоненту можно отнести и внутреннюю работу по целеполаганию в жизненной ситуации. Подчеркну, что опыт, полученный на

⁵ Авторская методика «Схема трудной жизненной ситуации» предназначена для диагностики восприятия, опыта переживания и осмысления ТЖС.

занятиях, связывает все составляющие в единую систему — психологическую культуру личности.

Условия, позволяющие на практических занятиях развивать у студентов психологическую культуру, описываются понятием личностно-ориентированного обучения, которое осуществляется в процессе «непосредственного (лицом к лицу) общения» (Смирнов, 2011). Особую роль при этом играют рефлексия, обмен обратной связью, взаимодействие и совместная деятельность, коммуникация субъектов обучения.

Выражаю искреннюю благодарность А.Г. Асмолову и Г.У. Солдатовой за предложение о разработке курса и рекомендации по его улучшению; Б.С. Братусю за поддержку, экспертное мнение; В.А. Петровскому, чьи принципы и формы работы с группой положены в основу ведения курса; коллективам кафедр общей психологии и психологии личности за конструктивное обсуждение содержания и формы организации курса; студентам — за вдохновение и стимул к совершенствованию курса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Анисимов Н.Ю., Земцов Д.И. Введение // Интерактивное образование: Мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. (Москва, 13—15 декабря 2012 г.). М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012. С. 3—4.
- Артамонова Ю.Г. Специфика когнитивных стилей психологов-консультантов на разных уровнях профессионализации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006.
- Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / Под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. М.: Центр стратегических исследований ПФО; Чебоксары: Чувашский гос. ун-т, 2003. С. 510—539.
- Базаров Т.Ю., Губайдуллина А.Д., Туниянц А.А. Опыт разработки и проведения курса «Профессиональная социализация психолога» на факультете психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 112—126.
- Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 1. С. 100—111.
- Бурмистрова Е.В. Проектирование профессиональной позиции психолога в образовании: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1999.
- Буякас Т.М. Основания и условия профессионального становления студентов-психологов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 7—17.
- Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. пособие. М.: Высшая школа, 1991.

Вербицкий А.А., Калашиников В.Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике. М.: Логос, 2010.

Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Логос, 2009.

Дёмина Л.Д. Структурно-образующие компоненты психологической культуры преподавателя высшей школы РФ // Изв. Алтайского гос. ун-та. 2008. № 2. С. 11—15.

Дёрнер Д. Логика неудачи. М.: Смысл, 1997.

Дубровина И.В. Психологическая культура и образование // Нац. психол. журнал. 2007. № 1(2). С. 16—20.

Дмитриенко Е.В. Социально-профессиональная идентичность психолога-консультанта на разных этапах профессионализации: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010.

Егорова Т.Е. Становление психологической культуры: теория, эксперимент, практика: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Екатеринбург, 2007.

Интерактивное образование: Мат-лы межвуз. науч.-практ. конф. (Москва, 13—15 декабря 2012 г.). М.: МГУ имени М.В. Ломоносова, 2012.

Исаева Н.И. Профессиональная культура психолога образования. М.: МПГУ; Белгород: БелГУ, 2002.

Кавтарадзе Д.Н. Наука и искусство управления сложными системами // Государственное управление. Электронный вестник. 2014. № 43. С. 265—296.

Капранова М.В. Психологическая защищенность личности от манипулятивных воздействий как функция психологической культуры студентов: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.

Колмогорова Л.С. Становление психологической культуры школьника // Вопр. психологии. 1999. № 1. С. 83—91.

Кравцова Е.Е. Принципы подготовки психологов в институте психологии им. Л.С. Выготского РГГУ // Журнал практич. психолога. 2005. № 6. С. 5—27.

Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1. Трудности и проблемы обучения: рефлексия студентов факультета психологии МГУ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 4. С. 61—69.

Кринчик Е.П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 1. С. 82—89.

Кринчик Е.П. Место и роль общего практикума в профессиональной подготовке психолога: рефлексия студентов факультета психологии МГУ в свете модели контекстного обучения А.А. Вербицкого // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 144—155.

Манянина Т.В. Эмоциональный интеллект в структуре психологической культуры личности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Барнаул, 2010.

Петровская Л.А. К вопросу о природе конфликтной компетентности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 41—45.

Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. СПб.: Речь, 2005.

Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2007.

Пузикова О.В. Психологическая культура как фактор самоактуализации личности: на примере личности учителя: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2003.

Розин В.М. Введение в схемологию: Схемы в философии, культуре, науке, проектировании. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2011.

Сизова И.Г. Личность и профессиональная деятельность психолога: социальные представления у различных профессиональных групп: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Тверь, 1999.

Смирнов С.Д. Педагогическая деятельность и педагогическое общение // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 5—18.

Собкин В.С., Ткаченко О.В. Становление профессиональной позиции психолога в процессе получения высшего образования // Нац. психол. журнал. 2007. № 1(2). С. 21—26.

Соколова Е.Т. Феномен психологической защиты // Вопр. психологии. 2007. № 4. С. 66—79.

Поступила в редакцию
10.11.14

Т. Ю. Базаров, Р. О. Пронин, Ю. Т. Турсунова

**КУРС «ОСНОВЫ КОММУНИКАЦИИ»
НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ ФИЛИАЛА МГУ
ИМЕНИ М.В. ЛОМОНОСОВА В Г. ТАШКЕНТЕ:
ОПЫТ РАЗРАБОТКИ И ПРОВЕДЕНИЯ**

В статье дается описание предложенного авторами курса «Основы коммуникации»: перечисляются его образовательные цели и основные принципы, раскрывается содержание 5 разделов, обозначаются формы контроля знаний. Анализируется трехлетний опыт проведения данного курса на факультете психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте. На основе обратной связи от студентов делается вывод о позитивной роли разработанного курса на начальном этапе профессиональной социализации психологов. Указываются направления дальнейшего совершенствования курса с целью повышения его эффективности в развитии у студентов-психологов коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: общение, коммуникативная компетентность, студенты-психологи, социально-психологическая адаптация, программа курса «Основы коммуникации», тренинг, обратная связь.

In this paper authors describe offered course “Basics of communication”: its educational purposes and basic principles are listed, the content of five sections are described, and the forms of control knowledge are indicated. It is analyzed three years’ experience of conducting this discipline at Faculty of Psychology of Tashkent branch of MSU named after M.V. Lomonosov. It is concluded the positive role of the designed course in the professional development of students-psychologists. It is given a list of promising directions of further improvement course in order to improve its effectiveness in addressing the identified problems of communication and communicative competence at the initial stage of professional socialization of psychologists.

Key words: communication, communicative competence, psychology students, social and psychological adaptation, program of the course “Basics of communication”, feedback.

Базаров Тахир Юсупович — докт. психол. наук, профессор кафедры социальной психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* tbazarov@mail.ru

Пронин Роман Олегович — ассистент преподавателя кафедры психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте. *E-mail:* tiger14r86@mail.ru

Турсунова Юлдуз Тешабаевна — ассистент преподавателя кафедры психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте. *E-mail:* bonita-amor@mail.ru

1. Проблематика общения в учебно-профессиональной деятельности студентов-психологов и цели курса «Основы коммуникации»

Проблема общения — одна из ключевых тем таких психологических дисциплин, как общая психология (особенно раздел «Психология мышления и речи»), психолингвистика, психология общения, социальная психология (особенно в спецкурсах по коммуникативной компетентности, психологии маркетинга, менеджмента, массовой коммуникации, малой группы, массового сознания). В каждой дисциплине в той или иной степени подчеркивается огромная роль общения в жизни и деятельности отдельного человека и всего общества. «Сам процесс социализации человеческой личности, процесс становления отдельного человека невозможен без общения» (Леонтьев, 2007, с. 10). Исходя из этого, можно утверждать, что «любая человеческая деятельность невозможна вне общения» (Панфёров, 1971, с. 126).

Функции общения и его значение особенно отчетливо выступают в коллективной трудовой деятельности. В наибольшей степени общение важно для тех профессий, которые относятся к системе «человек—человек» (Климов, 1998). Особенно ясно это выступает при анализе основных видов профессиональной деятельности психолога (научно-исследовательская, преподавательская, консультационно-терапевтическая). Общение является необходимым «рабочим инструментом» психолога при проведении лекционных, семинарских, практических занятий, тренингов, научных исследований, при участии в конференциях, научных семинарах, при психологическом консультировании и работе в тренинговых и психотерапевтических группах. Этим обусловлена необходимость поэтапного и разностороннего обучения студентов факультета психологии навыкам эффективного общения (Базаров, 1997, 2004).

Одной из важнейших предпосылок успешной учебной деятельности первокурсников является своевременная адаптация к условиям обучения в вузе, рассматриваемая как начальный этап включения их в профессиональное сообщество (Коломинский, 2006; Кринчик, 2004, 2005, 2006, 2008, 2011; Кричевский, Дубовская, 1991; Росляков, 2003; Смирнов, 2004). Выпускники общеобразовательной школы либо профессионального колледжа (академического лицея) уже обладают определенными житейскими знаниями, навыками и умениями в плане общения, которые обусловлены их индивидуальным опытом, особенностями обучения в том или ином учебном заведении и другими факторами. Однако поступив в вуз, они неизбежно меняют окружающую среду и, следовательно, начинают испытывать трудности, причинами которых, как указывает А.Е. Рос-

ляков (2003), являются: новая система обучения, отличающаяся от системы обучения в школе, колледже или лицее; взаимоотношения и взаимодействия с однокурсниками и преподавателями; социально-бытовые проблемы; самостоятельная жизнь в городских условиях (для студентов из других городов); недостаточное знание структурных подразделений и принципов работы вуза и возможностей для самореализации в творчестве, науке, спорте и общественной жизни. От того, насколько успешно произойдет адаптация, может зависеть эффективность как обучения, так и взаимодействия с однокурсниками, профессорско-преподавательским составом и т.д. (Росляков, 2003; Смирнов, 2004).

Социально-психологические дисциплины, посвященные проблеме общения, позволяют привить студентам те базовые компетенции, которые входят в состав коммуникативной компетентности (Петровская, 2007). Но соответствующие курсы и спецкурсы начинаются с 3-го года обучения, в то время как в навыках эффективного общения студенты нуждаются с первых дней пребывания в вузе. Поэтому мы сочли целесообразным разработать и провести курс «Основы коммуникации» уже на 1-м году обучения.

Понимая все многообразие подходов к обучению, мы сфокусировали свое внимание на экспериментальном обучении, или обучении, основанном на опыте. Вслед за Ю.М. Жуковым мы предлагаем отличать данный подход от другого — компетенциарного подхода, сфокусированного на компетенциях (Методы..., 2004). Если компетенциарный подход сосредоточен на предметной стороне обучения, описании и оценке того, *что* подлежит формированию, совершенствованию и развитию, то экспериментальное обучение, напротив, отвечает на вопрос о том, *как* учить и учиться.

Цели данного курса:

1. Ознакомление первокурсников с основными аспектами психологии общения в теоретическом и практическом плане. Мы исходим из того, что знания, умения и навыки, полученные в рамках курса «Основы коммуникации», могут способствовать более эффективному освоению в дальнейшем таких дисциплин, как социальная психология, коммуникативная компетентность и многих других.

2. Развитие у первокурсников навыков общения и взаимодействия. Это может способствовать более эффективному познанию студентами друг друга, их общению на профессиональном уровне, взаимодействию друг с другом, а также формированию благоприятного психологического климата в учебной группе.

3. Формирование у студентов способов более эффективного получения знаний гуманитарного цикла в процессе обучения. Речь идет о знаниях, полученных через опыт переживания конкретных коммуникативных ситуаций, усвоение которых предполагает не

только участие в конкретных упражнениях, но и рефлексию и описание собственного опыта (в форме эссе).

4. Кроме того, данный курс может помочь студенту найти свое место (позицию) в группе (формальной), проявить свои личностные особенности, в том числе и лидерские качества.

2. Описание курса «Основы коммуникации»

Основные дидактические принципы курса:

— использование интерактивных и тренинговых форм обучения как эффективных средств воздействия, направленных на развитие знаний, социальных установок, умений и опыта в области межличностных отношений, компетентности в общении (Петровская, 2007);

— сочетание теоретических положений и практических упражнений, связанных с будущей профессиональной деятельностью, использование наглядных примеров;

— акцент на рефлексию как основу развития профессиональной позиции, самоорганизации, познавательной и профессиональной мотивации, активной позиции в обучении (Базаров и др., 2013; Ишков, 2004);

— направление процесса обучения на развитие личностных и профессиональных качеств студентов (Базаров и др., 2013);

— мониторинг усвоения знаний с помощью следующих форм контроля: оценка активности студентов на занятиях, письменные работы студентов (эссе), коллоквиум, контрольная работа по решению конкретной ситуации («кейса»), устный экзамен.

Курс «Основы коммуникации» включает 5 разделов: 1. Введение, основные понятия. 2. Структура общения. 3. Развитие навыков активного слушания. 4. Развитие навыков ведения беседы. 5. Применение навыков общения в учебно-профессиональной деятельности. Опишем каждый раздел более подробно.

Раздел 1. Введение, основные понятия. Темы: 1. Введение. 2. Характеристика общения. Используемая литература: Андреева, 2009; Ефимова, 2006; Петровская, 2007.

Данный раздел разбит на 8 учебных часов (4 пары). В рамках темы «Введение» (2 пары) происходит:

1) Знакомство преподавателя со студентами и студентов между собой, причем последнее заключается в том, что студенты разбираются по парам в соответствии с тем, как они сидят в аудитории, им дается 5 минут, чтобы узнать друг о друге следующую информацию: имя, возраст, интересы, мотивы поступления на факультет психологии. После этого каждый студент должен рассказать как можно интереснее и увлекательнее о своем собеседнике. Ожидаемый

результат — творческий подход студентов к презентации своего собеседника.

2) Затем проводится интерактивное упражнение с использованием метода «мозгового штурма» на тему «Мое понимание общения». Ожидаемый результат — участие студентов в групповом обсуждении, актуализация своих знаний и опыта, обмен информацией.

3) После данного обсуждения проводится теоретическая часть, где раскрываются определение, место, значение общения в системе межличностных и общественных отношений, подчеркивается роль общения в профессиональной культуре психолога и дается понятие коммуникативной компетентности. Следует отметить, что изложение материала происходит в лекционно-интерактивной форме.

4) Кроме этого в рамках данной темы предлагается поговорить о целях и причинах общения. Ожидаемый результат — осознание студентами целей, мотивов общения, необходимости повышения его эффективности.

В теме «Характеристика общения» (4 учебных часа) раскрываются функции, виды и типы общения в лекционно-интерактивной форме с применением примеров.

Раздел 2. Структура общения. Темы: 1. Общение как обмен информацией. 2. Общение как взаимодействие. 3. Общение как восприятие людьми друг друга. Используемая литература: Андреева, 2009. (20 учебных часов)

В теме «Коммуникативная сторона общения» разбираются в теоретическом и практическом плане особенности вербальной и невербальной коммуникации, средства и модель коммуникации. В ходе выполнения упражнения «Испорченный телефон» наглядно демонстрируются особенности передачи информации от одного человека к другому и возможные трансформации в коммуникативном процессе. В данном упражнении принимают участие 7—10 добровольцев. После того как будут объяснены и усвоены правила, все добровольцы, кроме одного, выходят за двери. Оставшемуся зачитывается небольшой текст. Его задача — передать то, что он услышал, следующему участнику. Участники заходят по очереди, слушают и передают следующему по очереди полученную информацию. Студенты, не принимающие участие в данном упражнении, фиксируют индивидуальные способы передачи информации и особенности тех искажений, которые допускают участники «телефонной коммуникации».

В теме «Интерактивная сторона общения» рассматриваются виды взаимодействий, конфликтных ситуаций. С помощью упражнения «Переправа» показываются способы выхода из конфликтных

ситуаций. Суть упражнения состоит в следующем. Участники встают друг напротив друга на расстоянии 10 шагов. Им необходимо с помощью мимики и жестов переманить партнера на свою сторону. После этого обсуждается, какая стратегия поведения была выбрана для взаимодействия: если партнер сразу перешел на сторону другого, это уступчивость; если встретились на середине, — компромисс; если активно договаривались и при этом каждый остался на своем месте, — противодействие; если не было попыток взаимодействия, — избегание; если один партнер сходил за другим и помог ему перейти на свою сторону, это сотрудничество.

Тема «Перцептивная сторона общения» знакомит студентов с особенностями, механизмами и эффектами межличностной перцепции. Кроме разбора ключевых вопросов в лекционно-интерактивной форме в ходе занятия предусматривается выполнение упражнения «Я за тебя отвечаю». В рамках данного упражнения вызываются два добровольца, которые садятся рядом и договариваются, кто за кого сейчас будет отвечать. Задание состоит в том, что на вопросы группы, заданные одному участнику, отвечает другой, стремясь угадать, как бы на этот вопрос ответил его напарник. Задача молчащего напарника — слушать и мысленно отмечать, где отвечающий за него партнер был точен, а где ошибся. Ответив на первую серию вопросов, объединенные в пару участники меняются ролями.

Обсуждение может проводиться в несколько этапов. На первом внимание уделяется впечатлениям молчащего члена пары. Он сообщает, каково было ему слушать, где были точные попадания в ответах, на какой вопрос он бы ответил иначе и как именно. Второй этап посвящен впечатлениям участника, взявшего на себя ответственность за первого. Он имеет возможность сообщить, легко ли было отвечать на вопросы, и как он находил ответы.

Раздел 3. Развитие навыков активного слушания. Темы: 1. Активное слушание. 2. Слушание публичного выступления. Используемая литература: Ефимова, 2006; Сидоренко, 2008. (8 учебных часов)

В рамках данного раздела студенты знакомятся с психологией слушания, со структурой и видами слушания, а также с принципами конспектирования публичного выступления, что может способствовать более эффективному получению знаний на лекционных и семинарских занятиях. При рассмотрении видов слушания подчеркиваются и усваиваются в упражнениях особенности активного, пассивного и эмпатического слушания, что может помочь в развитии навыков проведения психологического консультирования. В качестве примера можно описать авторское упражнение на виды слушания. Студенты разбиваются на 4 группы. Задача трех групп —

продемонстрировать определенный вид слушания (активное, пассивное, эмпатическое), причем задачи каждой группы определяются жеребьевкой. 4-я группа старается отгадать, какой вид слушания демонстрирует та или иная группа. После того как выступили все 3 группы, 4-й группе дается время для совещания, результатом которого должно быть решение, какая из групп показала активное, пассивное, эмпатическое слушание.

Раздел 4. Развитие навыков ведения беседы. Темы: 1. Техники постановки вопросов. 2. Техники малого разговора. 3. Техники вербализации. 4. Регуляция эмоционального напряжения. Используемая литература: Ефимова, 2006; Сидоренко, 2008.

В рамках этого раздела рассматриваются и отрабатываются различные техники, с помощью которых можно начать беседу, поддержать ее, снизить эмоциональное напряжение. Это техники постановки открытых и закрытых вопросов, цитирования, позитивных констатаций, информирования, повтора, пересказа, перефразирования, интерпретации, подчеркивания общности, значимости, техники вербализации и отражения чувств. Данные техники также могут помочь студентам и в развитии коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии.

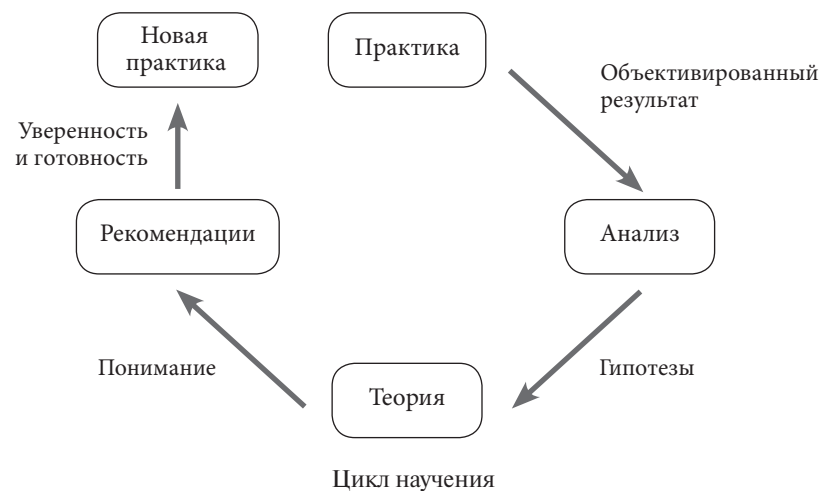
Раздел 5. Применение навыков общения в учебно-профессиональной деятельности. Темы: 1. Развитие навыков ведения беседы в разных ситуациях. 2. Развитие навыков ведения дискуссии. 3. Развитие навыков ведения беседы/дискуссии при решении проблемной ситуации. 4. Развитие навыков публичного выступления. Используемая литература: Ефимова, 2006; Жуков, 2003.

Данный раздел помогает закрепить и применить полученные знания, умения и навыки активного слушания и ведения беседы в различных ситуациях. Рассматриваются и отрабатываются различные виды беседы, разные стили общения и стили речи, где коммуникация протекает в соответствии со спецификой ситуации общения; навыки ведения дискуссии согласно правилам самой дискуссии. Данный раздел предполагает также просмотр и последующее обсуждение соответствующего тематике курса художественного фильма (например, «Тысяча слов», режиссер Б. Роббинс, в главной роли Эдди Мёрфи), где наглядно показывается роль вербального и невербального общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности. Немаловажной темой данного раздела является «Публичное выступление». В рамках этой темы студенты знакомятся с задачами, структурой, формами публичного выступления и в целях практического закрепления материала озвучивают подготовленные доклады на интересующие темы. Упражнение такого рода позво-

ляет планировать и осуществлять выступление в соответствии с регламентом, получать обратную связь для его дальнейшего совершенствования.

3. Опыт проведения курса «Основы коммуникации»

Применительно к обучению первокурсников мы обозначили следующие этапы реализации экспериментальной модели: **практика, анализ, теория, рекомендации** (рисунок).



Практику мы определяем как учебную деятельность, основу которой составляет выполнение студентами ряда коммуникативных упражнений. Получение объективированного результата является предметом для последующего анализа. На наш взгляд, основная особенность практики в условиях проведения коммуникативных упражнений — это развернутая интерпретативная деятельность участников. Объектом интерпретации выступает текст, понимаемый в широком смысле — как вся система значений языка, используемая для коммуникации. Безусловно, все поведение человека в этом случае понимается как текст. Роль преподавателя на данном этапе занятия состоит в предъявлении студентам предмета практики и в постановке целей по отношению к нему. В роли предмета могут выступать задания, описания ситуаций, проблемы. Результатом же интерпретации становится внесение новых смыслов в понимание предмета обсуждения.

В отличие от практики, направленной на внешний предмет, объектом **анализа** становятся коммуникативные средства, применявшиеся участниками на предыдущем этапе. Осознание данных

средств требует их оформления в языке, когда сказанное «для других» становится сказанным и «для себя». Как мы можем обеспечить процесс рефлексии? На наш взгляд, методом рефлексии является акт формулирования вопроса и получения ответа. Действия преподавателя на этом этапе в значительной степени должны воплощать принципы сократовской майевтики, когда путем вопрошания собеседника все участники занятия достигают общего понимания коммуникативной ситуации через осознание и вербализацию тех внутренних средств, которыми они пользовались на этапе *практики*. Под внутренними средствами здесь понимаются знания, умения, навыки, установки. Результатом данного этапа становится набор гипотез, позволяющих объяснить функционирование коммуникативного процесса.

Цель этапа *теория* — достижение понимания участниками закономерностей коммуникативной деятельности. Под пониманием имеется в виду способность студентов концептуально описать три аспекта общения. В частности, такая способность выражается в точности восприятия или интерпретации какого-либо коммуникативного события, явления и факта, в возможности вскрыть причинно-следственные связи между сообщением коммуникатора и его интерпретацией реципиентом. Мы бы хотели сосредоточить внимание на проблеме передачи и достижения понимания гуманитарных знаний. В отличие от технических гуманитарные знания относятся к некоторому социальному объекту и допускают массу различных интерпретаций. Например, даже само определение понятия «общение» допускает несколько трактовок. Вопрос для преподавателя состоит в том, как превратить знакомое для участников представление о феномене в согласованное и принимаемое знание? Одной из разработанных теорий познания социальных объектов является теория «социальных представлений» С. Московиси, положения которой мы считаем справедливыми для процесса освоения новой информации (Андреева, 2009). Процесс возникновения социального представления, согласно С. Московиси, содержит три фазы: *зацепление, объектификацию и натурализацию*.

Реализация данной последовательности в ходе учебных занятий означает, что чем выше собственная активность участников, тем быстрее и качественнее происходит освоение новой информации и превращение ее в знание. Творческая активность участников позволяет преподавателю на фазе *зацепления* привлечь внимание студентов к рассматриваемой теме через использование знакомых и популярных символов и значений. Фаза *объектификации* наполняет учебный процесс «живыми примерами», иллюстрациями, короткими и ясными формулами, историями из жизни известных

людей. Что же касается фазы *натурализации*, то любое новое освоенное понятие может быть подвергнуто проверке с точки зрения дальнейшего использования.

Название этапа *рекомендаций* фокусирует внимание на том, что одним из способов завершения каждого тематического цикла может быть формулирование рекомендаций (как самому себе, так и другим). Цель данного этапа состоит в том, чтобы студенты имели возможность сформировать уверенность и готовность к поведению в будущем. По нашему мнению, именно уверенность и готовность отражают инструментальную и мотивационную основу сформированности действия.

Курс «Основы коммуникации» был включен в учебную программу 1-го курса факультета психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте в 2011/2012 уч. г. Занятия проводились в первом семестре на протяжении трех лет: в 2011/2012 уч. г. — 72 часа; в 2012/2013 и 2013/2014 уч. гг. — по 90 часов. От первого ко второму и третьему году общая структура курса претерпела ряд изменений.

Таблица 1

Структура курса «Основы коммуникации» в 2011/2012 уч. г.

1. Введение (8 ч.)
<i>Раздел I. Коммуникативная сторона общения</i>
2. Общение как обмен информацией (8 ч.)
<i>Раздел II. Развитие навыков активного слушания</i>
3. Активное слушание (8 ч.)
<i>Раздел III. Развитие навыков ведения беседы</i>
4. Техники постановки вопросов (4 ч.)
5. Техники малого разговора (4 ч.)
6. Техники вербализации (4 ч.)
7. Регуляция эмоционального напряжения (8 ч.)
<i>Раздел IV. Интерактивная сторона общения</i>
8. Общение как взаимодействие (4 ч.)
<i>Раздел V. Перцептивная сторона общения</i>
9. Общение как восприятие людьми друг друга (4 ч.)
<i>Раздел VI. Применение навыков общения в учебно-профессиональной деятельности</i>
10. Развитие навыков ведения беседы в разных ситуациях (6 ч.)
11. Развитие навыков ведения дискуссии (6 ч.)
12. Развитие навыков публичного выступления (8 ч.)
Итоговый контроль (Экзамен)

1) Содержание курса. В первом году преподавания в программе были представлены следующие темы (табл. 1). Проверка на уровень «экспериментальности» обучения привела к необходимости внести коррективы в программу и разработать иную структуру курса (табл. 2).

Таблица 2

Структура курса «Основы коммуникации» в 2012/2013, 2013/2014 уч. гг.

<i>Раздел I. Введение, основные понятия</i>
1. Введение (4 ч.)
2. Характеристика общения (4 ч.)
<i>Раздел II. Структура общения</i>
3. Общение как обмен информацией (8 ч.)
4. Общение как взаимодействие (8 ч.)
5. Общение как восприятие людьми друг друга (4 ч.)
<i>Раздел III. Развитие навыков активного слушания</i>
6. Активное слушание (6 ч.)
7. Слушание публичного выступления (2 ч.)
Текущий контроль (Коллоквиум) (2 ч.)
<i>Раздел IV. Развитие навыков ведения беседы</i>
8. Техники постановки вопросов (2 ч.)
9. Техники малого разговора (4 ч.)
10. Техники вербализации (6 ч.)
11. Регуляция эмоционального напряжения (8 ч.)
<i>Раздел V. Применение навыков общения в учебно-профессиональной деятельности</i>
12. Развитие навыков ведения беседы в разных ситуациях (8 ч.)
13. Развитие навыков ведения дискуссии (8 ч.)
14. Развитие навыков ведения беседы / дискуссии при решении проблемной ситуации (4 ч.)
15. Развитие навыков публичного выступления (8 ч.)
Итоговый контроль (Экзамен)

Сравнивая две представленные структуры курса, можно видеть, что после первого года реализации программы были произведены изменения как в содержательном наполнении разделов, так и в структурно-логической последовательности отрабатываемых тем. Так, если в первоначальном варианте композиция разделов, полностью соответствуя компетенциарному подходу, приводила к неточному пониманию структуры курса у студентов (особенно это

проявилось, когда после темы «Общение как обмен информацией» шла отработка тем, касающихся техник ведения беседы, что приводило к тому, что темы, отражающие другие аспекты общения, воспринимались в отрыве от коммуникативной стороны). После соответствующей коррекции все стороны общения в соответствии с экспериментальным подходом стали рассматриваться последовательно в рамках одного раздела.

2) Увеличение количества часов (с 72 до 90) позволило не только расширить общее количество тем с 12 до 15, но и максимально индивидуализировало участие студентов в практической отработке материала. Так, в соответствии с принципом экспериментальности каждый студент получил возможность участвовать во всей логической цепочке занятий: практика — анализ — теория — рекомендации.

Изменилось не только количество письменных работ (эссе) студентов. Сами эссе стали посвящаться описанию собственных переживаний после прохождения упражнений по каждой теме, что позволило приблизить идею оформления письменных работ в их привязке не столько к описанию феноменологии коммуникативного процесса, сколько к фиксации собственного отношения к описываемой ситуации (Программа курсов..., 2008).

3) Система оценивания активности и усвоения знаний студентов.

На первом году преподавания была разработана балльная система оценки:

— посещение (1 балл за 2 учебных часа, что в сумме дает 36 баллов);

— активность (0.5 балла за 2 учебных часа, что в сумме дает 18 баллов);

— эссе (1 балл за каждое эссе, что в сумме дает 12 баллов);

— контрольная работа (34 балла).

Проведенный анализ позволил внести в систему оценки существенные изменения:

— посещение (0.5 балла за 2 учебных часа, что в сумме дает 18 баллов);

— активность стала измеряться не только преподавателем, но и в ходе взаимооценок студентов (1 балл за 2 учебных часа, что в сумме дает 36 баллов);

— эссе стали вывешиваться в интернете и подвергаться рейтингованию со стороны студентов (2 балла за каждое эссе, занявшее с 1 по 10 место в рейтинге);

— контрольная работа — решение кейсов (максимально 34 балла).

— коллоквиум (максимально 15 баллов);

— итоговая контрольная работа стала состоять из 2 частей — теоретической и практической. Теоретическая проверяется с помощью теста на знание основных понятий, практическая представляется собой решение коммуникативных задач в виде упражнений (максимально 25 баллов).

Исходя из этого, набранное количество баллов позволяет выставить оценку по курсу «Основы коммуникации» в соответствии со следующими критериями:

0—55.9 балла = «неудовлетворительно»

56.0—70.9 = «удовлетворительно»

71.0—85.9 = «хорошо»

86.0—100 баллов = «отлично».

Анализируя две балльные системы оценки, можно видеть, что в последней (она используется до сих пор) предпринята попытка учесть экспериентальный характер обучения, а именно поддержать уровень активности студентов в освоении практических упражнений, ориентировать их усилия на анализ собственных переживаний (эссе), иметь возможность корректировки степени усвоения знаний в середине курса (коллоквиум) и обеспечить перенос полученных знаний в реальную жизнь (решение кейсов).

4. Обратная связь от студентов

Обратная связь от студентов нами рассматривается в качестве индикатора правильности/неправильности внесения изменений в проработку курса. Для этого вначале приведем суждения студентов, которые обучались по первоначальной программе. Затем остановимся на высказываниях студентов, обучавшихся в рамках экспериентального подхода.

Обратная связь от студентов первого потока

«Предмет “Основы коммуникации” действительно помог мне раскрыть себя и мой потенциал... у нас была совместная деятельность, которая сплотила группу».

«До момента изучения данного предмета я даже не думала, что многие явления, с которыми мы сталкиваемся в жизни, имеют свое научное описание».

«Данный предмет обогатил нас знаниями в сфере общения, конфликтных ситуаций, обсуждения и презентаций. Он немного приблизил нас к профессионалам и побудил во мне привычку рефлексировать обо всем, делать выводы».

«Этот курс научил нас лучше понимать друг друга, взаимодействовать более эффективно и относиться друг к другу более лояльно».

«Я в очередной раз убеждаюсь, что интерактивный метод — самый действенный из всех возможных. Таким образом, мы не только создаем

хорошую обстановку и познаем себя, но и лучше усваиваем пройденный материал.

«...все темы, которые мы прошли, необходимы нам в жизни, а особенно в профессии психолога, где общение (точнее, правильное общение) играет большую и значительную роль».

«Мне очень нравится, что у нас в основном практические занятия. Обычно бывает так, что учишь какую-то теорию или тему и не знаешь, где и как ее применять, потом и полностью забываешь. А на этой паре мы сначала проводим интерактивные занятия или просто какое-нибудь интересное задание, я потом анализирую, докажу, убеждаюсь, сделаю нужный вывод и только потом понимаю теорию и никогда потом не забуду. Я думаю, что в этом и есть все преимущество».

Обратная связь от студентов второго и третьего потоков

«Я поняла, что именно процесс обучения готовит нас к тому, чтобы измениться, побороть свои страхи, подготовить себя к будущей профессии. В частности, курс “Основы коммуникации” приблизил нас к данной цели. Лично я еще два с половиной месяца назад ни за что не смогла бы выйти и прочитать перед своей группой свои стихи».

«Практика и теория находятся в прекрасном балансе. Я научилась выделять этапы в процессе коммуникации, что позволит больше контролировать сам процесс на каждой ступени».

«Подводя итог, могу сказать, что полученные при подробном рассмотрении темы знания послужат мне хорошей базой в последующем изучении психики людей, их мотиваций, поведения и скрытых эмоциональных состояний, проявляющихся как раз таки посредством невербальной коммуникации».

«...А мы находимся здесь и сейчас, и мы уже можем анализировать степень расположения или нерасположения к нам как к личности человека и насколько он готов пустить нас в свое личное пространство, а значит, и в свою жизнь. И эти знания мы получили на курсе “Основы коммуникации”. Поступая на психологию, не была уверена, что это действительно мое, но чем больше я здесь узнаю, тем яснее понимаю, что мне это действительно нравится».

«В этом курсе я начинаю учиться четко выражать свои мысли, преодолевать барьеры в общении и больше говорить о себе, не стесняясь. За короткое время учебы я стала более коммуникабельной. Этот курс дает полную свободу в общении, так как именно с общением связана наша профессия».

«Здесь все иначе: мы не просто слушатели, а непосредственные участники живого процесса обучения».

«Этот предмет мне дал осознать и в какой-то мере ощутить, насколько большое значение имеет для нас все общение. Ведь общение — это не только обмен информацией, но и обмен эмоциями, в какой-то мере адреналином, мышлением».

5. Заключение

Анализ и осмысление опыта проведения занятий и материалов обратной связи от студентов в рамках курса «Основы коммуникации» приводят к выводу, что данный учебный предмет создает возможности для студентов-психологов быстрее адаптироваться к обучению в психологическом вузе, способствует творческому развитию личности, помогает лучше раскрыть свой потенциал, а также формирует сплоченность учебной группы. Экспериментальный подход к проведению занятий не только помогает студентам освоить знания, умения и навыки эффективной коммуникации в учебном процессе, но и служит основой для их практического применения.

Исходя из анализа и рефлексии имеющегося опыта проведения занятий по курсу «Основы коммуникации» можно наметить следующие перспективные задачи:

1. Повышение эффективности оценивания активности студентов с помощью технических средств (например, запись занятия на видео с последующим анализом).

2. Мониторинг изменения коммуникативной компетентности студентов.

3. Определение вместе со студентами новых тем, а также мультимедийных средств, затрагивающих такие психологические явления, которые представляют наибольший интерес для первокурсников, с последующим анализом и нахождением связей с теоретическими положениями в научной психологической литературе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Аспект Пресс, 2009.
- Базаров Т.Ю. К проблеме инструментария практического социального психолога // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1997. № 4. С. 45—51.
- Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / Под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. М.: Центр стратегических исследований ПФО; Чебоксары: Чувашский гос. ун-т, 2004. С. 510—539. URL: <http://www.ozon.ru/context/detail/id/5382169/>
- Базаров Т.Ю., Губайдуллина А.Д., Туниянц А.А. Опыт разработки и проведения курса «Профессиональная социализация психолога» на факультете психологии филиала МГУ имени М.В. Ломоносова в г. Ташкенте // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 3. С. 112—126.
- Ефимова Н.С. Психология общения. Практикум по психологии. М.: ИД «ФОРУМ», ИНФРА-М, 2006.
- Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М.: Гардарики, 2003.
- Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. М.: АВС, 2004.

Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: ЮНИТИ, 1998.

Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. М.: Академия, 2006.

Кринчик Е.П. К проблеме психологического сопровождения профессионального становления студентов-психологов. Сообщение 1. Трудности и проблемы обучения: рефлексия студентов факультета психологии МГУ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2004. № 4. С. 61—69.

Кринчик Е.П. К проблеме психологической поддержки профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ. Сообщение 2. «Временной срез» литературного контекста проблемы // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2005. № 2. С. 45—55.

Кринчик Е.П. Некоторые проблемы профессионального становления студентов на факультете психологии МГУ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2006. № 1. С. 82—89.

Кринчик Е.П. К вопросу об активных формах обучения в профессиональной подготовке психологов // Психология в вузе. 2008. № 6. С. 73—92.

Кринчик Е.П. Место и роль общего практикума в профессиональной подготовке психолога: рефлексия студентов факультета психологии МГУ в свете модели контекстного обучения А.А. Вербицкого // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2011. № 3. С. 144—155.

Кричевский Р.Л., Дубовская Е.М. Психология малой группы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.

Леонтьев А.А. Психология общения. М.: Смысл, 2007.

Методы практической социальной психологии / Под ред. Ю.М. Жукова. М.: Аспект Пресс, 2004.

Панфёров В.Н. Психология общения // Вопросы философии. 1971. № 7. С. 126—131.

Петровская Л.А. Общение — компетентность — тренинг. М.: Смысл, 2007.

Программа курсов повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по направлению «Русский язык. Обучение профессиональной коммуникации студентов неязыковых вузов». Томск: Изд-во Томск. политех. ун-та, 2008.

Росляков А.Е. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза МПС: Автореф. ... дисс. канд. психол. наук. Ярославль, 2003.

Сидоренко Е.В. Тренинг коммуникативной компетентности в деловом взаимодействии. СПб.: Речь, 2008.

Смирнов С.Д. Психологические факторы успешной учебы студентов вуза // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20. Педагогическое образование. 2004. № 1. С. 10—35.

Поступила в редакцию
07.08.14

ОБЗОРНО-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Н. В. Богачева

КОМПЬЮТЕРНЫЕ ИГРЫ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ
СПЕЦИФИКА КОГНИТИВНОЙ СФЕРЫ ГЕЙМЕРОВ
(окончание)*

В статье рассматриваются основные направления и результаты исследований когнитивной сферы у игроков в компьютерные игры (геймеров). Изучение психологических особенностей геймеров в настоящее время особенно актуально в связи с широким распространением этого вида досуга среди детей, подростков, а также взрослых. Имеющиеся исследования позволяют утверждать, что когнитивная сфера геймеров обладает определенной спецификой. Наряду с возможными негативными последствиями (например, ухудшением долговременной памяти) отмечаются факты положительного воздействия опыта компьютерной игры на процессы внимания, пространственное мышление, когнитивный контроль у геймеров, а также у участников специально организованных игровых сессий. Наличие выраженного эффекта от контролируемых сеансов игры позволяет говорить о возможности тренировки когнитивных функций посредством компьютерных игр. Рассматривается вклад опыта компьютерной игры в специфику мышления и принятия решений, а также проблема мультитаскинга и высокая способность геймеров к переключению между разнородными заданиями. Развитие и степень выраженности когнитивных особенностей геймеров представляются в значительной степени связанными с содержанием и типом компьютерной игры.

Ключевые слова: киберпсихология, когнитивная психология, компьютерные игры, геймеры, внимание, память, когнитивный контроль, мультитаскинг, пространственное мышление.

The aim of the article is to give a brief overview of cognitive studies in computer games psychology. The researches of psychological specifics of computer gamers have become very important recently due to a great popularity of computer games among children, teenagers and adults all over the world.

Богачева Наталия Вадимовна — аспирант кафедры общей психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* bogacheva.nataly@gmail.com

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ (проект № 12-06-00281).

* Начало статьи см: Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2014. № 4. С. 120—130.

Numerous studies are made that show significant differences between cognitive characteristics of computer gamers and non-gamers. There are possible negative consequences (such as long-term memory decline) as well as positive ones. Computers games are shown to enhance attention, spatial cognition and cognitive control of computer gamers and participants of specially organized computer games sessions. Cognitive function can possibly be trained in computer games. Computer games experience affects processes of thinking, decision making as well as multitasking and task-switching capability. Studies of connection between cognitive styles and computer games are also reviewed.

Key words: cyberpsychology, cognitive psychology, computer games, gamers, attention, memory, cognitive control, multitasking, spatial thinking.

Мышление и принятие решений

Недавние исследования указывают на постепенный рост интеллектуальных показателей населения развитых стран. Наряду с другими причинами это нередко связывают с развитием и применением ИТ (Керделлан, Грезийон, 2006; Смолл, Ворган, 2011; Greenfield, 2009). По мнению П. Гринфилд, телевидение, Интернет и КИ обеспечивают прирост невербального и вербального интеллекта у школьников; меняется не только общий уровень IQ, но и соотношение различных компонентов мышления (Greenfield, 2009).

Представим различные точки зрения. Указывается, что КИ и другие современные ИТ не способствуют развитию (по крайней мере, у школьников) воображения, критического и аналитического мышления (ibid.). По другим данным, КИ способствуют развитию когнитивной гибкости, наглядно-действенного мышления, стратегического планирования (Шапкин, 1999), интуитивного мышления (Керделлан, Грезийон, 2006), вербальной и невербальной креативности (Jackson et al., 2012). При описании особенностей деятельности представителей поколения геймеров в бизнес-среде отмечается наличие у них навыков стратегического и аналитического мышления: игровая реальность подчиняется четким причинно-следственным отношениям и тем самым способствует применению законов логики за пределами виртуальной среды. Как позитивно, так и негативно оценивается приобретаемый в КИ навык действовать методом «проб и ошибок» — полезный в одних сферах, он может быть причиной принятия необдуманных решений в других (Бек, Уэйд, 2009; Керделлан, Грезийон, 2006).

Изучение специфики *принятия решений* (ПР) занимает отдельное место в исследованиях мышления геймеров. ПР в ситуации неопределенности тесно связано не только с интеллектуальными, но и с личностными особенностями решающего субъекта, его активностью, готовностью к риску (Корнилова, 2003). Многие авторы

отмечают у геймеров высокую склонность к риску (Аветисова, 2011; Бек, Уэйд, 2009; Beullens et al., 2008), при этом трактовка как самого понятия риска, так и его последствий для ПР различна. Риск может рассматриваться как поиск острых ощущений, как в ситуации вождения автомобиля (Beullens et al., 2008). Выявлена значимая корреляция между геймерством и рискованным поведением водителя. Важным фактором признается содержание КИ — рискованное поведение наблюдается только в случае, если в КИ (симуляторе вождения) подобное поведение поощряется. Связь специфики вождения с играми других жанров не выявлена.

В заданиях с рискованным выбором (по типу азартной игры) геймеры чаще, чем не-геймеры, предпочитают рисковать и потому проигрывают больше, чем выигрывают (Bailey et al., 2013). Но эта же склонность идти на риск может быть полезной в бизнесе, особенно в сочетании с высокой рациональностью мышления взрослых геймеров (Бек, Уэйд, 2009). Последняя наряду с готовностью к принятию рискованных решений продемонстрирована в исследовании А.А. Аветисовой (2011). Показана готовность геймеров быстро и уверенно принимать решения в неопределенной ситуации; при этом быстрота ПР не отражается на их правильности: геймеры дают более быстрые и не менее точные ответы, чем не-геймеры (Dye et al., 2009).

Исследования особенностей мышления и ПР у геймеров тесно сопрягаются с проблемами когнитивного контроля. Практика геймерства воздействует на специфику когнитивной сферы увлеченных игроков, но воздействие это, вероятно, неоднозначно и зависит от характеристик КИ и игровой деятельности и, возможно, личностных особенностей самих геймеров, их возраста, стажа и игровой мотивации.

Когнитивные стили

Связь геймерства с когнитивными процессами как низшего, так и высшего уровня оценивается психологами по-разному, однако наличие такой связи обычно не вызывает сомнений. Одни когнитивные процессы у геймеров изучены значительно подробнее, чем другие. Примером малоизученной области могут считаться когнитивные стили геймеров.

Под когнитивными стилями подразумевается относительно устойчивая (хотя в последнее время неизменность когнитивных стилей в течение жизни ставится под сомнение) специфика восприятия и первичной переработки информации. От когнитивных стилей зависят процессуальные и временные характеристики осуществления деятельности. Они также тесно связаны с уровнем развития интеллекта (Холодная, 2002).

Когнитивные стили, в частности стиль полнезависимость/полнезависимость (ПЗ/ПНЗ), связаны со способностью студентов эффективно обучаться с помощью виртуальных обучающих сред (Lee et al., 2010), переживать эффект присутствия в виртуальных средах (Hecht, Reiner, 2007) и с успешностью игры в логические КИ (Hong et al., 2012). Неясно, однако, способен ли опыт игры повлиять на выраженность когнитивного стиля. Наиболее широко когнитивно-стилевая проблематика исследуется в контексте «серьезных игр». Было показано, что ПНЗ-пользователи обучающих КИ достигают более высоких, чем ПЗ-пользователи, результатов вне зависимости от наличия в обучающей игре дополнительных вопросов и проверочных заданий (Cameron, Dwyer, 2005). Вместе с тем исследования М. Милованович с коллегами (Milovanović et al., 2009) показали, что обучающие игры являются более подходящей формой дистанционного обучения для ПЗ-студентов, чем аналогичные программы обучения без игровых компонентов. В качестве возможной причины этого называется лучшее восприятие ПЗ-студентами мультимодального материала, содержащего не только текст, но и графику. Рядом исследователей рассматривается возможность создания обучающих игр, способных адаптироваться к когнитивно-стилевым особенностям пользователей. Тестирование таких систем дает положительные результаты, что косвенно указывает на значительное влияние когнитивного стиля на опыт виртуальной игры (Tzu-Hua Huang et al., 2007).

В то же время когнитивно-стилевые особенности игроков в КИ развлекательного характера остаются практически без внимания исследователей, несмотря на то что такие когнитивные стили, как импульсивность/рефлексивность и ПЗ/ПНЗ представляются тесно связанными с опытом игры в КИ и предпочитаемым типом игры (онлайн-игры с другими людьми или офлайн-игры с компьютером) (Войсунский, Богачева, 2014).

Устойчивость изменений когнитивной сферы геймеров

При изучении когнитивных особенностей геймеров встают вопросы об устойчивости обсуждаемых психических свойств и о возможности применения приобретенных в КИ навыков за пределами виртуальности. Ответы на эти вопросы позволят лучше прогнозировать обучение с помощью КИ, сформулировать рекомендации к игрокам, позволяющие минимизировать возможный вред.

Влияние КИ на когнитивные процессы и такую часто исследуемую в контексте КИ характеристику, как агрессивность, как правило, рассматривается в качестве долговременного эффекта, сохраняющегося от полугода до неограниченного времени даже при прекращении игры в КИ (Gentile, 2011). Для некоторых параметров

внимания и функций контроля, таких как способность отслеживать несколько движущихся объектов, показано, что игроки в «шутер» и многопользовательские «ролевые игры», а также бывшие геймеры, чья игровая активность значительно снизилась за последний год, превосходят по этому параметру не-геймеров и тех, кто активно играет в КИ в настоящее время (De-Lin Sun et al., 2008). Одну из возможных причин такого эффекта авторы видят в том, что геймеры подвержены как позитивным, так и негативным эффектам КИ, которые после завершения периода активной игры оказываются менее устойчивыми, чем позитивные.

Среди кратковременных, сохраняющихся до нескольких часов после игры, называют эмоциональные и мотивационные эффекты (Bavelier et al., 2010; Gentile, 2011). По некоторым данным, повышение агрессивности также является кратковременным эффектом, длительность которого измеряется минутами (Barlett, Branch et al., 2009).

Имеются разные точки зрения относительно минимального необходимого опыта КИ для формирования определенных когнитивных особенностей. Одни исследования демонстрируют развивающий эффект уже при 10—20-часовом опыте КИ «экшн» и «шутер» (Barlett, Vowels et al., 2009; Feng et al., 2007; Green, Bavelier, 2003). В аналогичных по дизайну исследованиях (напр., Boot et al., 2008) не удалось получить прирост когнитивных способностей после 20-часовой тренировки, однако геймеры с большим игровым опытом продемонстрировали специфику процессов внимания, памяти и контроля. Большинство исследователей разделяют мнение, что для достижения длительных эффектов необходим продолжительный и регулярный опыт КИ.

В отношении переноса игровых навыков в реальность результаты исследований показали высокую релевантность КИ внеигровому опыту. В большинстве работ, посвященных когнитивному контролю (Anguera et al., 2013; Van Muijden et al., 2012), демонстрируются высокие показатели переноса КИ-тренировки в повседневную деятельность. Известна высокая корреляция между успешностью в трехмерных КИ и некоторыми видами деятельности, например управлением транспортом или обучением проведению лапароскопических операций (Керделлан, Грезийон, 2006; Greenfield, 2009). Исследования геймеров в бизнес-среде (Бек, Уэйд, 2009) указывают на перенос способов мышления из КИ в реальность.

* * *

В связи с возрастающей популярностью и глобальным распространением КИ среди представителей всех возрастных и социальных групп исследования КИ вышли за рамки узкой области

изучения специфической субкультуры и приобрели общепсихологическое значение. Многие исследования подтверждают специфику когнитивной сферы геймеров, при этом влияние опыта КИ на когнитивные процессы неоднозначно: с одной стороны, вызывают опасения возможные негативные последствия КИ, особенно для детей и подростков, с другой стороны, неоднократно продемонстрирован обучающий и развивающий потенциал как «серьезных» игр, так и КИ развлекательного характера. Жанровое разнообразие современных КИ является одним из факторов, затрудняющих выявление однозначных закономерностей воздействия опыта КИ на когнитивные процессы, тем более что современные игры характеризуются смешением жанров и не всегда вписываются в имеющиеся классификации. Наблюдается неравномерная изученность когнитивных процессов у геймеров. Так, например, когнитивно-стилевая специфика геймеров хотя и вызывает заинтересованность у разработчиков обучающих компьютерных игровых программ, но относительно редко исследуется применительно к развлекательным играм. В данной статье подчеркивается значимость проведения таких исследований.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Аветисова А.А. Психологические особенности игроков в компьютерные игры // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2011. Т. 8. № 4. С. 35—58.
- Бек Дж., Уэйд М. Доигрались! Как поколение геймеров навсегда меняет бизнес-среду. М.: Претекст, 2006.
- Величковский Б.Б. Возможности когнитивной тренировки как метода коррекции возрастных нарушений когнитивного контроля // Экспериментальная психология. 2009. № 3. С. 78—91.
- Войскунский А.Е. Перспективы становления психологии Интернета // Психол. журнал. 2013. Т. 34. № 3. С. 110—118.
- Войскунский А.Е. Психология и Интернет. М.: Акрополь, 2010.
- Войскунский А.Е., Богачева Н.В. Когнитивные стили импульсивность/рефлексивность и полезависимость/полнезависимость у геймеров // 6-я Междунар. конф. по когнитивной науке: Тезисы докладов (Калининград, 23—27 июня 2014 г.). Калининград, 2014. С. 218—220.
- Карр Н. Пустышка: что Интернет делает с нашим мозгом. М.: Эксмо, 2012.
- Керделлан К., Грезийон Г. Дети процессора: Как Интернет и видеоигры формируют завтрашних взрослых. Екатеринбург: У-Фактория, 2006.
- Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: Учеб. пособие для вузов. М.: Аспект Пресс, 2003.
- Крешоу Д. Миф о многозадачности: К чему приводит стремление успеть все. М.: Эксмо, 2010.

Пузырей А.А. Психология. Психотехника. Психагогика. М.: Смысл, 2005.
Смирнова Е.О., Радева Р.Е. Психологические особенности компьютерных игр: новый контекст детской субкультуры // Образование и информационная культура. Социологические аспекты / Под ред. В.С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2000. С. 330—336.

Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн: Человек в эпоху Интернета. М.: КоЛибри, 2011.

Тендрякова М.В. Старые и новые лики игры: игровая специфика виртуального пространства // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С.60—68.

Тихомиров О.К., Лысенко Е.Е. Психология компьютерной игры // Новые методы и средства обучения. Вып. 1. М.: Знание, 1988. С. 30—66.

Фомичева Ю.В., Шмелев А.Г., Бурмистров И.В. Психологические корреляты увлеченности компьютерными играми // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1991. № 3. С. 27—39.

Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Учеб. пособие. М.: Пер Сэ, 2002.

Черемошкина Л.В. Влияние интернет-активности на мнемические способности субъекта // Психология. Журнал Высшей Школы Экономики. 2010. Т. 7. № 3. С. 57—71.

Черемошкина Л.В., Никишина Н.А. Эффективность и нейропсихологические аспекты мнемических способностей активных киберигроков // Вестн. РГНФ. 2008. № 3. С. 176—184.

Шапкин С.А. Компьютерная игра: новая область психологических исследований // Психол. журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 86—102.

Шмелев А.Г. Мир поправимых ошибок // Вычислительная техника и ее применение. Компьютерные игры. 1988. № 3. С. 16—84.

Anguera J.A., Boccanfuso J., Rintoul J.L. et al. Video game training enhances cognitive control in older adults // Nature. 2013. Vol. 501. P. 97—101.

APA. Multitasking: Switching costs. 2006. URL: <http://www.apa.org/research/action/multitask.aspx>

Appelbaum L.G., Cain M.S., Darling E.F., Mitroff S.R. Action video game playing is associated with improved visual sensitivity, but not alterations in visual sensory memory // *Attention Perception & Psychophysics*. 2013. URL: http://people.duke.edu/~mitroff/papers/13_AppelbaumCainDarlingMitroff_APP.pdf

Bailey K., West R., Kuffel J. What would my avatar do? Gaming, pathology, and risky decision making // *Frontiers in Psychology*. 2013. Vol. 4. Art. 609. URL: <http://www.frontiersin.org/Journal/10.3389/fpsyg.2013.00609/full>

Barlett C., Branch O., Rodeheffer C., Harris R. How long do the short-term violent video game effects last? // *Aggressive Behavior*. 2009. N 35. P. 225—236.

Barlett C.P., Vowels C.L., Shanteau J. et al. The effect of violent and non-violent computer games on cognitive performance // *Computers in Human Behavior*. 2009. Vol. 25. N 1. P. 96—102.

Bavelier D., Green C.Sh., Dye M.W.G. Children, wired: For better and for worse // *Neuron*. 2010. Vol. 67. P. 692—701.

Beullens K., Roe K., Van den Bulck J. Video games and adolescents' intentions to take risks in traffic // *Journal of Adolescent Health*. 2008. Vol. 43. N 1. P. 87—90.

Boot W.R., Kramer A.F., Simons D.J. et al. The effects of video game playing on attention, memory and executive control // *Acta Psychologica*. 2008. Vol. 129. P. 387—398.

Bowen H.J., Spaniol J. Chronic exposure to violent video games is not associated with alterations of emotional memory // *Applied Cognitive Psychology*. 2011. N 25. P. 906—916.

Cain M.S., Landau A.N., Shimamura A.P. Action video game experience reduces the cost of switching tasks // *Attention Perception and Psychophysics*. 2012. Vol. 74. N 4. P. 641—647.

Cameron B., Dwyer F. The effect of online gaming, cognition and feedback type in facilitating delayed achievement of different learning objectives // *Journal of Interactive Learning Research*. 2005. Vol. 16. N 3. P. 243—258.

Clark K., Fleck M.S., Mitroff S.R. Enhanced change detection performance reveals improved strategy use in avid action video game players // *Acta Psychologica*. 2011. Vol. 136. P. 67—72.

Collins E., Freeman J., Chamarro-Premuzic T. Personality traits associated with problematic and non-problematic massively multiplayer online role playing game use // *Personality and Individual Differences*. 2012. N 52. P. 133—138.

Colom R., Martinez-Molina A., Pei Chun Shih, Santacreu J. Intelligence, working memory, and multitasking performance // *Intelligence*. 2010. N 38. P. 543—551.

Colzato L.S., Van den Wildenberg W.P.M., Zmigrod Sh., Hommel B. Action video gaming and cognitive control: Playing first person shooter games is associated with improvement in working memory but not action inhibition // *Psychological Research*. 2013. Vol. 77. N 2. P. 234—239.

De-Lin Sun, Ning Ma, Min Bao et al. Computer games: A Double-Edged Sword? // *Cyberpsychology and Behavior*. 2008. Vol. 11. N 5. P. 545—548.

Donohue S.E., Woldorff M.G., Mitroff S.R. Video game players show more precise multisensory temporal processing abilities // *Attention, Perception and Psychophysics*. 2010. Vol. 72/ N 4. P. 1120—1129.

Dye M.W.G., Bavelier D. Differential development of visual attention skills in school-age children // *Vision Research*. 2010. Vol. 50. P. 452—459.

Dye M.W.G., Green C.Sh., Bavelier D. Increasing speed of processing with action video games // *Current Directions in Psychological Science*. 2009. N 18. P. 321—326.

ESA. Essential Facts about the Computer and Video Game Industry. 2013. URL: http://www.theesa.com/facts/pdfs/ESA_EF_2013.pdf

Feng J., Spence I., Pratt J. Playing an action video game reduces gender difference in spatial cognition // *Psychological Science*. 2007. Vol. 18. N 10. P. 850—855.

Gentile D.A. The multiple dimensions of video game effects // *Child Development Perspective*. 2011. Vol. 5. N 2. P. 75—81.

Gentile D.A., Swing E.L., Choon Guan Lim, Khoo A. Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bidirectional causality // *Psychology of Popular Media Culture*. 2012. N 1. P. 62—70.

Green S., Bavelier D. Action computer game modifies visual selective attention // *Nature*. 2003. Vol. 423. P. 523—537.

Green S., Bavelier D. Action-video-game experience alters the spatial resolution of vision // *Psychological Science*. 2007. Vol. 18. N 1. P. 88—94.

Greenfield P.M. Technology and informal education: what is taught, what is learned // *Science*. 2009. Vol. 323. P. 69—71.

Hecht D., Reiner M. Field dependency and the sense of object-presence in haptic virtual environments // *Cyberpsychology & Behavior*. 2007. Vol. 10. N 2. P. 243—251.

Hong J., Hwang M., Tam K. et al. Effects of cognitive style on digital jigsaw puzzle performance: A GridWare analysis // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. N 3. P. 920—928.

Jackson L.A., Witt E.A., Games A.I. et al. Information technology use and creativity: Findings from the Children and Technology Project // *Computers in Human Behavior*. 2012. Vol. 28. N 2. P. 370—376.

Karle J.W., Watter S., Shedden J.M. Task switching in video game players: Benefits of selective attention but not resistance to proactive interference // *Acta Psychologica*. 2010. Vol. 134. N 1. P.70—78.

Lee C.M., Sudweeks F., Cheng Y.W., Tang F.E. The role of unit evaluation, learning and culture dimensions related to students cognitive style in hypermedia learning // *Proc. of the 7th Intern. conf. on cultural attitudes towards communication technology (University of British Columbia, Canada, 15—18 June 2010)*. Vancouver, 2010. P. 400—419.

Logie R.H., Trawley S., Law A. Multitasking: multiple, domain-specific cognitive functions in a virtual environment // *Memory and Cognition*. 2011. N 39. P. 1561—1574.

Milovanović M., Minović M., Kovačević I. et al. Effectiveness of game-based learning: Influence of cognitive style // *Best Practices for the Knowledge Society: Knowledge, Learning, Development and Technology for All*. 2009. Vol. 49. P. 7—96.

Mishra J., Zinni M., Bavelier D., Hillyard S.A. Neural Basis of Superior Performance of Action videogame players in an Attention-Demanding Task // *The Journal of Neuroscience*. 2011. Vol. 31. N 3. P. 992—998.

Nouchi R., Taki Y., Takeuchi H. et al. Brain training game boosts executive functions, working memory and processing speed in the young adults: A randomized controlled trial // *Plos one*. 2013. Vol. 8. N 2. URL: <http://www.plosone.org/article/info%3Adoi%2F10.1371%2Fjournal.pone.0055518>

Okagaki L., Frensch P.A. Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence // *Journal of Applied Psychology*. 1994. Vol. 15. P. 33—58.

Rebetz C., Betrancourt M. Video game research in cognitive and educational sciences // *Cognition, Brain, Behavior*. 2007. Vol. 11. N 1. P. 131—142.

Rehbein F., Kleimann M., Mößle T. *Impact of violent video games on memory consolidation and concentrativeness* // Paper presented at the APA Convention (17—21 August 2009), San Francisco. URL: http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/APA_POSTER1.pdf?lang=en

Subrahmanyam K., Greenfield P.M. *Effect of video game practice on spatial skills in girls and boys* // *Journal of Applied Developmental Psychology*. 1994. Vol. 15. P. 13—32.

Tzu-Hua Huang, Ta-Ting Yu, Chung-Hsiao Yang et al. The study of cognitive-style-oriented online game learning system // *Global engineering: Knowledge without borders, opportunities without passports. Frontiers in Education Conference, 37th Annual, 10—13 October, 2007, Milwaukee, Wisconsin. Milwaukee: IEEE, 2007*. P. 10—14.

Van Muijden J., Band G.P.H., Hommel B. Online games training aging brains: Limited transfer of cognitive control functions // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2012. Vol. 6. Art. 221. URL: http://www.frontiersin.org/Human_Neuroscience/10.3389/fnhum.2012.00221/full

Voiskounsky A.E. Psychology of computerization as a step towards the development of cyberpsychology // *Psychology in Russia: State of the Art*. 2013. Vol. 6. N 4. P. 150—159.

Поступила в редакцию
05.02.14

ПСИХОЛОГИЯ — ПРАКТИКЕ

**Н. В. Шнайдер, М. Г. Контобойцева,
А. В. Шнайдер, И. Г. Сафронова**

**КОРРЕКЦИОННАЯ ПРОГРАММА
ПО РАЗВИТИЮ НАСТОЙЧИВОСТИ У
СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ КУРСАНТОВ
УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ СИСТЕМЫ МЧС**

В работе дано определение настойчивости с точки зрения системного подхода. Представлена коррекционная программа по развитию настойчивости у курсантов учебных заведений системы МЧС. Проведен контрольный замер уровня настойчивости в группе слабоуспевающих курсантов по модифицированному «Тесту суждений для повторного измерения настойчивости» и выявлено, что 10 из 16 параметров структуры настойчивости статистически значимо изменились: в динамическом и регуляторном компонентах увеличились все «агармонические» переменные и «гармоническая» переменная *энергичность*. В содержательно-стилевом аспекте продуктивного и рефлексивно-оценочного компонентов увеличились «гармонические» (*предметная сфера, операциональные трудности*) и «агармонические» (*осведомленность, эмоциональные трудности*) характеристики, уменьшилось значение *эгоцентричности*. Это объясняется увеличением трудностей при осуществлении настойчивого поведения, связанных с тем, что курсанты стали более широко понимать это свойство и направлять его в сферу предметной реализации.

Ключевые слова: настойчивость, компоненты настойчивости, системный подход, слабоуспевающие курсанты, коррекционная программа.

Шнайдер Наталья Викторовна — канд. психол. наук, доцент кафедры пожарной безопасности в электроустановках Уральского ин-та ГПС МЧС России (Екатеринбург). *E-mail:* nchuvatkina@mail.ru

Контобойцева Мария Георгиевна — канд. пед. наук, доцент кафедры пожарной безопасности в электроустановках Уральского ин-та ГПС МЧС России (Екатеринбург). *E-mail:* dune10@yandex.ru

Шнайдер Алексей Владимирович — канд. техн. наук, доцент, начальник кафедры пожарной автоматики Уральского ин-та ГПС МЧС России (Екатеринбург). *E-mail:* schnayder@mail.ru

Сафронова Ирина Геннадьевна — канд. пед. наук, доцент, начальник кафедры пожарной безопасности в электроустановках Уральского ин-та ГПС МЧС России (Екатеринбург). *E-mail:* iusar@mail.ru

This paper provides a definition of persistence with systematic approach. It is represented intervention program for the persistence development for the low-educated cadets of the educational institutions of the Emergency Ministry of Russia. It is held a controlling measure of the persistence level in group of low-educated cadets on the modified measurement of persistence test and it is found that 10 structural parameters of persistence from 16 significantly have changed: after intervention studies the regulatory and dynamic and regulatory components increased all “inharmonic” variables and “harmonic” variable such as *energy*. In terms of content and stylistic aspects of productive and reflective-evaluative components it is increased the “harmonic” (*substantive scope, operational difficulties*) and “inharmonic” (*awareness, emotional difficulties*) characteristics, and it is decreased the importance of *egocentricity*. This is due to increased difficulties in the implementation of persistent behaviors associated with the fact that cadets have understood more widely these characteristics and set it to subject realization.

Key words: persistence, persistence components, systematic approach, low-educated cadets, intervention program.

Введение

Проблема защиты населения от *чрезвычайных ситуаций* (ЧС), несомненно, имеет государственные масштабы, что обуславливает ее многоплановость, определяет необходимость решения организационных, экономических, научно-технических и кадровых задач. Ввиду этого значимыми аспектами развития системы МЧС являются совершенствование системы подготовки кадров, повышение уровня квалификации и профессионализма, расширение профессиональных возможностей сотрудников.

Деятельность сотрудника МЧС предполагает осуществление спасательных работ, связанных с пожаротушением, ликвидацией последствий ЧС техногенного и природного характера, несчастных случаев, управленческую и надзорную деятельность, а также профилактические мероприятия в области обеспечения безопасности. Труд спасателей связан с применением разнообразной специальной техники, информационных и коммуникационных технологий. Работа в области пожарной и техносферной безопасности связана с риском для жизни, физическим и нервно-психическим напряжением, так как зачастую выполнение профессиональных обязанностей происходит в экстремальных условиях. Важная особенность профессиональной деятельности спасателей — умение работать в команде.

Таким образом, в процессе подготовки специалистов пожарной и техносферной безопасности должно происходить формирование широкого спектра профессиональных, волевых, нравственных и социально-психологических свойств личности, необходимых для

любого вида трудовой деятельности и специфичных для профессии спасателя. К первым относятся гражданские качества, дееспособность, интерес и склонность к труду в данной области и стремление к получению соответствующих знаний, умений и навыков; ко вторым — смелость, настойчивость в достижении поставленных целей, склонность к риску, умение распределять внимание при выполнении нескольких задач, способность к длительному сохранению высокой активности, принятию правильного решения при недостатке необходимой информации и отсутствии времени на ее осмысление, готовность брать на себя ответственность в сложных ситуациях и др. (Климов, 1996; Психологический отбор..., 2003).

Среди указанных выше качеств личности сотрудника МЧС немаловажную роль играет настойчивость, ведь зачастую спасателям приходится терпеливо и упорно преодолевать трудности, находясь при этом в экстремальных условиях. Ранняя диагностика уровня сформированности данного качества у будущего спасателя позволит прогнозировать и развивать его в нужном направлении — либо усиливать и обращать внимание на его проявление в рамках установленных процедур, либо ослаблять, поскольку сверхнормативная настойчивость может отрицательно повлиять на работу в команде. Поэтому разработка технологии формирования настойчивости в системе подготовки кадров для МЧС весьма актуальна.

Анализ отечественной и зарубежной литературы позволяет выделить два основных подхода к изучению и формированию настойчивости как качества личности — аналитический (А.И. Высоккий, В.А. Иванников, Н.Д. Левитов, С.Л. Рубинштейн, G. Litwin, D. Rethlingshafer и др.) и системный (О.Б. Барабаш, Н.В. Каргина, А.И. Крупнов, И.А. Пономарева и др.). При аналитическом подходе изучаются преимущественно отдельные ее стороны или аспекты, вне их связей и отношений между собой. Настойчивость понимается авторами исследований как самостоятельное профессионально-личностное качество, как одна из феноменологических характеристик способностей. Авторы связывают настойчивость с такими специфическими профессиональными образованиями, как упорство, терпение, выдержка и т.п. (подробнее см.: Чуваткина, 2009). В русле системно-функционального подхода каждая черта личности рассматривается как целостная система мотивационно-смысловых и инструментально-стилевых характеристик. При этом каждый компонент содержит две переменные — «гармоническую» (общественно значимые цели, социоцентричность, осмысленность, предметность, энергичность, стеничность, интернальность) и «агармоническую» (личностно значимые цели, эгоцентричность, осведомленность, субъектность, азнергичность, астеничность, астернальность) (Крупнов и др., 2011). Следуя системно-функциональному подходу,

мы определяем настойчивость как системное свойство личности в совокупности установочно-целевого, динамического, эмоционального, регуляторного, мотивационного, когнитивного, продуктивного и рефлексивно-оценочного компонентов, проявляющееся в способности достигать цели, преодолевая внешние и внутренние препятствия в ситуации риска или неопределенности (Шнайдер и др., 2014).

На основе этого подхода в Уральском институте ГПС МЧС России была разработана коррекционная программа по развитию настойчивости у курсантов учебных заведений системы МЧС. Далее мы кратко опишем программу и представим результаты исследования ее эффективности.

Коррекционная программа по развитию настойчивости

Программа включает три раздела: I. Формирование представлений о настойчивости; II. Тренировка и развитие настойчивости в ролевой интерактивной игре; III. Перенос приобретенных навыков настойчивого поведения в учебную деятельность (Чуваткина, 2009).

Раздел I. Формирование представлений о настойчивости

Основные задачи: развитие у курсантов интереса к содержанию занятий при изучении спецдисциплин; усвоение курсантами отдельных терминов, определяющих поведение человека с точки зрения проявления настойчивости; осознание курсантами социальной значимости существующих норм настойчивого поведения; развитие умений анализировать поведение других людей и свое собственное поведение с точки зрения проявления настойчивости; создание эталона курсанта с высоким уровнем настойчивости; развитие у курсантов стремления стать настойчивыми.

В рамках I раздела условно можно выделить три ступени.

Основные задачи *1-й ступени*: а) усвоение курсантами отдельных терминов, определяющих поведение человека с точки зрения проявления настойчивости, и б) формирование представлений о существующих нормах настойчивого поведения. Для реализации этих задач предлагается комплекс занятий, тематика которых — «Семья» и «Профессия «пожарный»» — близка и понятна курсантам учебных заведений системы МЧС. Анализируя отношения членов своей семьи и представления о профессии «пожарный», курсанты приходят к пониманию того, что такое «долг», «обязанность», «волевое усилие», «настойчивость», приводят примеры настойчивого и ненастойчивого поведения. Формирование представлений о настойчивости можно проводить через осознание связи результата действия с прикладываемыми усилиями (Шнайдер, 2012).

Задачи 2-й ступени: а) развитие у курсантов умения анализировать поведение других людей с точки зрения настойчивости; б) создание эталона студента с высоким уровнем настойчивости. Курсантам предлагается утверждения: «Для того чтобы быть студентом с высоким уровнем настойчивости, мне не хватает базовых знаний», «Если бы я проявлял настойчивость в анализе поведения других людей, то был бы более успешным человеком». Перед ними стоит задача либо согласиться с этими утверждениями, либо их опровергнуть, подробно описав причины согласия/несогласия. В процессе описания курсанты приводят конкретные примеры и постепенно осознают, что, зная природу настойчивости и умея анализировать поведение других людей, можно быть более успешным человеком не только в учебе, но и в жизни.

Задачи 3-й ступени: а) развитие умения анализировать свое собственное поведение с точки зрения проявления настойчивости; б) формирование адекватной самооценки настойчивости. Курсантам предлагается ряд высказываний, описывающих настойчивое и ненастойчивое поведение. Например: «Когда мне задают задания повышенной трудности и у меня ничего не получается, то я просто их откладываю. Помощь в их решении мне оказывает преподаватель, а не я сам нахожу решения»; «Когда у меня что-то не получается, я начинаю злиться и отказываюсь работать»; «Нужно не останавливаться, а доводить дело до конца». Курсанты должны выразить свое отношение к этим высказываниям и описать ситуации, в которых им самим удалось или не удалось проявить настойчивость. В ходе этой работы они учатся анализировать свое собственное поведение, у них формируется адекватная самооценка с точки зрения проявления настойчивости.

Раздел II. Тренировка и развитие настойчивости в ролевой интерактивной игре

Задачи: развитие у курсантов умения выполнять социально значимые, сложные, однотипные задания в течение длительного времени без снижения качества работы; развитие умений планировать и ориентировать свою деятельность; развитие навыков самоконтроля качества выполняемой работы; развитие самооценки настойчивости.

Для тренировки настойчивости предлагается ролевая интерактивная игра «Инспектор надзорной деятельности». Игровая ситуация моделируется следующим образом: курсантам предоставляется возможность в течение длительного времени выполнять социально значимую, сложную, но выполнимую, однообразную, трудоемкую работу, проявляя навыки самоконтроля над качеством ее выполнения. Выбор заданий курсантами не предполагается, акцент делается

на количество выполненных заданий и качество их выполнения. Основными стимулирующими средствами выступают: социальная значимость задания, организация работы в коллективе, введение дополнительной службы контроля над качеством.

Учебная группа делится на 2 команды. Преподаватель определяет капитанов команд; капитаны самостоятельно набирают членов команд из группы.

Каждой команде выдается по 5 экземпляров одинакового рабочего проекта автоматических систем противопожарной защиты (автоматическая установка порошкового пожаротушения с электрическим пуском для защиты производственного объекта). В каждом проекте допущено по 20 одинаковых ошибок.

Задача команд состоит в том, чтобы за определенное время найти как можно больше ошибок, обосновав несоответствие проекта требованиям пожарной безопасности (СП 5.13130.2009, СП 6.13130.2009). После истечения отведенного времени каждая из команд поочередно озвучивает выявленные ошибки. Преподаватель оценивает полноту и правильность ответа. За каждый правильный ответ команде начисляется по 1 баллу. Ошибки, найденные и озвученные одной командой, у другой команды уже не принимаются. Ошибки имеют разный уровень сложности. Команды должны в первую очередь озвучить простые ошибки, которые наверняка нашли и их соперники, постепенно доходя до более сложных. Выигрывает та команда, которая набрала наибольшее количество баллов.

Примеры ошибок в проекте:

— неверно приведена ссылка с нормативным обоснованием вида установки пожарной автоматики (дана ссылка не на тот пункт Приложения А СП 5.13130.2009);

— на плане размещения оборудования пожарной сигнализации в отдельных помещениях (общественного назначения) расположены тепловые пожарные извещатели, когда по нормам требуются дымовые (п. А.3 СП 5.13130.2009);

— при расчете емкости резервного источника питания автоматической системы противопожарной защиты используются неверные данные времени работы установки в дежурном режиме и режиме тревоги (требуется 1 час в режиме тревоги, а в проекте указано 2 часа); и т.п.

На протяжении всего занятия преподаватель выступает в роли наблюдателя за интерактивными действиями курсантов.

Раздел III. Перенос приобретенных навыков настойчивого поведения в учебную деятельность

Основные задачи: развитие у курсантов стремления соответствовать эталону курсанта с высоким уровнем настойчивости; раз-

витие стремления выполнять задания преподавателя качественно и в срок; развитие умений курсантов планировать и организовать свою деятельность; развитие умений курсантов в течение длительного времени работать над выполнением учебной задачи в ситуациях возникновения трудностей; развитие навыков самоконтроля за качеством выполняемой работы; развитие самооценки настойчивости.

Дополнительно к заданию на самоподготовку курсантам предлагается вести дневник, в котором ежедневно отмечать, насколько настойчивыми они были при выполнении того или иного учебного задания, а также в чем конкретно проявилась их настойчивость. До того как начинать вести дневник, курсанты должны выполнить 9 заданий (Крупнов и др., 2011; Шнайдер, 2012).

1. Опишите ситуации, в которых Ваше настойчивое поведение нацелено на то, чтобы быть уважаемым человеком.

2. Опишите ситуации, в которых Ваше настойчивое поведение отражает одобрение со стороны других людей.

3. Из приведенных ниже определений настойчивости выберите то, которое Вам кажется наиболее правильным. Дайте пояснение своего выбора. Определения: «Настойчивость — черта личности, которую сложно развить и усовершенствовать, а также свойство, которое зависит от темперамента и поддается изменению». «Настойчивость не передается по наследству, не врожденное свойство личности, не природно-заданная черта человека, не генетически обусловленная черта характера».

4. Приведите примеры из собственной жизни, где Ваше настойчивое поведение способствовало достижению общественного признания.

5. Какие Вы приложили усилия, чтобы сдать учебные дисциплины успешно и в срок.

6. Какими другими эмоциями Вы можете заменить чувство гнева, когда не удается осуществить намеченное дело.

7. Опишите ситуации, в которых неблагоприятные обстоятельства мешали достижению намеченных целей.

8. Экспресс-диагностика самооценки (дается горизонтальный ряд из 10 кружков, необходимо выбрать один).

9. Опишите ситуации, в которых Вы испытываете трудности в достижении поставленных целей.

Дневники курсантов проверяются через три месяца. Проверка дает информацию о таких моментах, как: осознание курсантом необходимости и надежности обязательного выполнения учебного задания (выполняет или забывает о нем); характер действий, направленных на его успешное выполнение (вовремя приступает к выполнению или ждет напоминаний; старается преодолеть трудности или ждет помощи; доводит дело до конца или оставляет

незавершенным); эмоциональное состояние (доволен, что дали серьезное задание; беспокоится за успех; испытывает удовлетворение от сознания успешного выполнения и т.п.); ответственность за неуспех (винит себя или внешние обстоятельства).

После проверки дневника преподаватель проводит индивидуальную беседу с каждым курсантом, указывая на те моменты, где необходимо проявлять настойчивое поведение.

Проверка эффективности коррекционной программы

Для диагностики индивидуальных особенностей настойчивости обучаемых использовался модифицированный «Тест суждений для повторного измерения настойчивости» (составлен на основе бланкового теста А.И. Крупнова). Исходный «Тест суждений...» содержит 112 утверждений с 16 переменными установочно-целевого, динамического, эмоционального, регуляторного, мотивационного, когнитивного, продуктивного и рефлексивно-оценочного компонентов настойчивости. Для повышения объективности данных, полученных с его помощью, мы ввели в него шкалу искренности (14 утверждений) и еще 14 утверждений, касающихся трудностей реализации настойчивого поведения (Крупнов и др., 2011; Шнайдер, 2012).

С помощью этого теста были выявлены индивидуальные особенности настойчивости 168 респондентов, обучающихся на 4-м курсе.

Параллельно была проведена экспертная оценка учебной успеваемости тех же курсантов по ряду дисциплин рабочего учебного плана по специальности 280705 Пожарная безопасность. В связи с тем что разброс оценок по учебным предметам находился в диапазоне от 3 до 5 баллов, показатели успеваемости курсантов приводились к средним значениям (обобщались) по трем блокам: 1) специальному («Пожарная техника», «Пожарная безопасность электроустановок», «Пожарная безопасность технологических процессов», «Пожарная автоматика», «Государственный пожарный надзор»); 2) общепрофессиональному («Электротехника и электроника», «Теория горения и взрыва», «Метрология, стандартизация и сертификация»); 3) общегуманитарному и социально-экономическому («Экономика», «Высшая математика», «Психология и педагогика», «Профессиональная этика сотрудника МЧС»).

Курсанты, имеющие средний балл по каждому из трех блоков в диапазоне от 4.25 до 4.75, отнесены к хорошо успевающим (103 человека), а имеющие оценки в диапазоне от 3 до 3.25 баллов — к слабоуспевающим (65 человек). Анализ тестовых данных в группах хорошо успевающих и слабоуспевающих курсантов показал, что первые в коррекции настойчивости не нуждаются. Поэтому заня-

тия по коррекционной программе были проведены только в группе слабоуспевающих.

Сопоставление значений, полученных при измерении настойчивости у слабоуспевающих курсантов до и после прохождения коррекционной программы, показало, что 9 из 16 параметров структуры настойчивости у них статистически значимо изменились.

Выраженность компонентов настойчивости у слабоуспевающих курсантов учебных заведений системы МЧС до и после психологической коррекции

Аспекты	Показатели настойчивости		До коррекции	После коррекции	t-критерий	p-уровень значимости
	Компоненты	Переменные				
Регуляторно-динамический	Установочно-целевой	Общественно значимые цели	36.52	34.40	1.17	0.24
		Личностно значимые цели	40.73	36.83	2.27	0.03
	Динамический	Энергичность	32.30	35.19	-2.05	0.04
		Аэнергичность	14.83	26.85	-6.59	0.00
	Эмоциональный	Стеничность	35.15	37.52	-1.03	0.31
		Астеничность	23.50	31.50	-4.52	0.00
Регуляторный	Интернальность	32.27	32.75	-0.20	0.84	
	Экстернальность	16.37	27.17	-6.81	0.00	
Мотивационно-смысловой	Мотивационный	Социоцентричность	34.07	33.79	0.32	0.75
		Эгоцентричность	39.23	36.71	2.36	0.02
	Когнитивный	Осмысленность	33.38	33.88	-0.27	0.79
		Осведомленность	20.87	26.31	-3.50	0.00
	Продуктивный	Предметная сфера	31.90	35.27	-2.41	0.02
		Субъектная сфера	38.38	37.04	0.56	0.57
Рефлексивно-оценочный	Операциональные трудности	11.00	24.29	-7.57	0.00	
	Эмоциональные трудности	6.33	21.19	-9.51	0.00	

Примечание. Значимые корреляции выделены жирным шрифтом.

Как видно из таблицы, регуляторно-динамические составляющие настойчивости после коррекционных занятий значимо изменились за счет усиления «гармонической» переменной *энергичность* динамического компонента и «агармонических» переменных (*личностно значимые цели* установочного компонента и *аэнергичность* динамического компонента).

Положительная динамика выраженности переменной *осведомленность* когнитивного компонента, вероятно, свидетельствует о расширении области знаний, представлений о функциях, механизмах настойчивости, особенностях ее проявления, актуализированных в ходе тренинговых занятий. Вместе с тем статистически значимых различий по уровню осознанности настойчивости (*переменная осмысленность*) выявлено не было. Отсюда следует, что ближайшей задачей как курсантов, так и педагогов-психологов является интериоризация профессиональных знаний, умений и навыков в ходе реализации настойчивого поведения. Однако сопутствующие изменения «гармонических» компонентов мотивационно-смыслового и регуляторно-динамического аспектов настойчивости могут быть интерпретированы как закономерный этап. Так, в установочно-целевом блоке личностно значимые цели после коррекции приобрели меньшую выраженность, что, вероятно, свидетельствует о снижении актуальности субъективных побуждений. Это в свою очередь дает возможность для формирования более объективного подхода к оценке перспектив настойчивых действий, в том числе и с точки зрения их общественной значимости.

Изменение показателя *предметная сфера* продуктивного компонента настойчивости может быть охарактеризовано как более успешное освоение учебных предметов, способствующее лучшему освоению специальности, успешному выполнению групповых задач и достижению поставленных целей, приобретению широкого круга знаний и опыта.

Обобщая выявленные связи, отметим неоднозначное влияние тренинговых мероприятий на формирование настойчивости у слабоуспевающих курсантов. Динамические и регуляторные компоненты настойчивости изменились в сторону увеличения интенсивности их «агармонических» характеристик, а содержательно-стилевые — в сторону увеличения «гармонических» проявлений продуктивно-мотивационного и уменьшения когнитивного и установочно-целевого компонентов. Это можно объяснить динамикой изменения обеих переменных рефлексивно-оценочного компонента. После коррекционных занятий выраженность *операциональных и эмоциональных трудностей* в реализации настойчивых действий значительно повысилась. Таким образом, тренинг, одним из этапов которого является интериоризация нового знания, способствовал актуализации процессов саморегуляции настойчивости, что и было зафиксировано в ходе повторного тестирования. Следовательно, регуляция настойчивости в динамическом плане на этапе повторного среза осуществляется за счет увеличения активности настойчивого поведения, сопровождается эмоциональным отторжением непривычного стиля деятельности, повышением экстернальности

(тенденции перенести инициативу в выражении собственной настойчивости). Регуляция настойчивости в содержательном плане реализуется за счет трансформации личностных мотивов в социальные, а также в углубленной детализации процесса в результате настойчивых действий.

* * *

Итак, по результатам проведенного исследования выявлено, что у слабоуспевающих курсантов после прохождения коррекционной программы произошли существенные изменения в компонентах настойчивости. В динамическом и регуляторном компонентах увеличились все «агармонические» переменные и «гармоническая» переменная *энергичность*. В содержательно-стилевом аспекте продуктивного и рефлексивно-оценочного компонентов увеличились «гармонические» (*предметная сфера, операциональные трудности*) и «агармонические» (*осведомленность, эмоциональные трудности*) характеристики, уменьшилось значение *эгоцентричности*. Это объясняется увеличением трудностей при осуществлении настойчивого поведения, связанных с тем, что курсанты стали более широко понимать это свойство и направлять его в сферу предметной реализации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Ин-т практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
- Крупнов А.И., Зиньковская С.М., Шнайдер Н.В. Системная диагностика и коррекция инициативности и настойчивости: Учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во УГГУ, 2011.
- Психологический отбор кандидатов на службу в ГПС МЧС России. М.: ВНИИПО, 2003.
- Чуваткина Н.В. Специфика проявлений настойчивости у студентов высшей школы МЧС с разной успеваемостью: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2009.
- Шнайдер Н.В. Специфика проявления настойчивости у студентов с разной успеваемостью: Монография. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBER Academic Publishing GmbH&Co.KG, 2012.
- Шнайдер Н.В., Шнайдер А.В., Романова И.Н., Демченко О.Ю. Статистическая оценка средних показателей настойчивости у студентов высшей школы МЧС // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». № 3 (44) март 2014. С. 116—124.

Поступила в редакцию
22.10.14

КРАТКИЕ СООБЩЕНИЯ

С. М. Федорова, А. В. Россохин

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ИНТРАПСИХИЧЕСКОЙ ДИНАМИКИ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПСИХОАНАЛИЗА

Теоретической предпосылкой данного исследования явились психоаналитическая теория объектных отношений и разработанная в ее русле теория структурных изменений. В процессе интериоризации значимых фигур, отношений и сопровождающих их аффектов формируется интрапсихическое пространство объектных отношений личности. Статья посвящена эмпирической проверке основных предположений, лежащих в основе психоаналитической теории структурных изменений. Задача данного исследования состояла в том, чтобы, используя метод психолингвистического анализа, формализованным способом оценить динамику реорганизации объектных отношений и интрапсихических инстанций личности субъекта в ходе психоанализа. Результаты психолингвистического анализа динамики интрапсихических изменений подтвердили основные гипотезы: в процессе психоанализа происходит реорганизация пространства внутренних объектных отношений; психоаналитическая работа приводит к интрапсихическим изменениям личности: при увеличении показателя психической инстанции Эго уменьшаются показатели психических инстанций Супер-Эго и Ид. С помощью психолингвистического анализа была также подтверждена гипотеза о повышенном по сравнению с обычным текстом содержании слов, обозначающих категорию Ид, в тексте, описывающем сновидение.

Ключевые слова: личность, психоанализ, психолингвистический анализ, объектные отношения личности, интрапсихические изменения, сновидения.

The psychoanalytical theory of object relations along with the subsequent theory of structural changes served as basis for the following research. The intrapsychic field of personality's object relations is formed in the process of

Федорова Светлана Михайловна — ст. преп. кафедры психоанализа ф-та психологии НИУ ВШЭ. *E-mail:* fedorovasm@mail.ru

Россохин Андрей Владимирович — докт. психол. наук, проф. кафедры методологии психологии ф-та психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. *E-mail:* rossokhin@mail.ru

internalization of significant objects, relationships and their corresponding affects. The following article is dedicated to empirical testing of the main assumptions underlying the psychoanalytic theory of structural change. The objective of this research was to evaluate in a structured way the dynamics of reorganization of object relations and intrapsychic structures of the personality of the subject undergoing psychoanalysis. The evaluation was based on the method of psycholinguistic analysis. The results of the psycholinguistic analysis of the dynamics of intrapsychic changes confirmed main hypothesis: namely that in the process of psychoanalysis there is a reorganization of internal object relations; psychoanalytic work brings about intrapsychic transformations in personality, specifically, the indicator of the psychic structure Ego increases while at the same time the indicators of psychic structures Id and Super-Ego decrease.

Key words: personality, psychoanalysis, psycholinguistic analysis, object relations, intrapsychic transformations, dreams.

В этой статье продолжается изложение результатов проведенного нами исследования динамики интрапсихических изменений личности в ходе психоанализа. Теоретической предпосылкой данного исследования явились психоаналитическая теория объектных отношений и разработанная в ее русле теория структурных изменений (Кернберг, 1998; Fairbairn, 1952; Greenberg, Mitchell, 1983). В процессе интериоризации значимых фигур, отношений и сопровождающих их аффектов формируется интрапсихическое пространство объектных отношений личности (Кернберг, 2000; Gomez, 1997).

Эмпирическим материалом нашего исследования явились транскрипты аудиозаписей 12 сессий с г-жой А., состоявшихся спустя 2 месяца после начала психоанализа. Г-жа А. в возрасте 38 лет обратилась за психоаналитической помощью с желанием избавиться от приступов «беспричинной» тревоги, связанной со страхом психического срыва, и усилить внутренний контроль. В речи г-жи А. наблюдалось множество эмоционально окрашенных прилагательных и глаголов. В начале нашей работы существовали сложности с продуцированием материала, переживанием эмоций и их дальнейшей рефлексией. Однако со временем испытываемая стала способна достаточно «искренне» описывать свои чувства по отношению к тому или иному человеку, а также фантазировать по поводу различных спонтанно возникающих образов, с которыми она идентифицировалась или же приписывала своему внутреннему миру.

Материалы (транскрипты) подвергались психосемантическому и психолингвистическому анализу. Теоретические основания всего исследования и результаты, полученные по психосемантической методике, изложены нами в предыдущей публикации (Федорова,

Россохин, 2013). В данной статье мы представим методику и результаты психолингвистического анализа.

В исследовании нами были выдвинуты 2 основные гипотезы: 1) в процессе психоанализа происходит реорганизация пространства внутренних объектных отношений; 2) психоаналитическая работа приводит к интрапсихическим изменениям личности, а именно: при увеличении показателя психической инстанции Эго уменьшаются показатели психических инстанций Супер-Эго и Ид. Результаты психосемантического анализа подтвердили обе гипотезы (см.: Федорова, Россохин, 2013). Однако поскольку ранее такие фундаментальные для понимания личности в психоаналитическом процессе категории, как интрапсихические инстанции Ид, Эго и Супер-Эго, эмпирически не изучались, для повышения надежности и валидности результатов мы сочли необходимым провести дополнительное исследование тех же самых транскриптов с использованием другого эмпирического метода — психолингвистического анализа. Используя две методики, основанные на совершенно разных способах оценки динамики одних и тех же категорий, мы можем делать более обоснованные выводы.

Если в первом исследовании оценка интрапсихической динамики производилась самой испытуемой и могла содержать некоторые субъективные критерии, то в настоящем исследовании мы решили провести оценку тех же показателей (Ид, Эго и Супер-Эго) методом психолингвистического анализа (Залевская, 1999; Леонтьев, 1997; Реферовская, 1983) дословных транскриптов речи клиентки. Материал спонтанной речи представляет широкие возможности для получения информации о ее латентном содержании: намерениях, внутренних конфликтах и других, как осознаваемых, так и неосознаваемых субъектом аспектах. Таким образом, задачи данного исследования заключались в следующем: 1) используя психолингвистический метод анализа, оценить динамику изменения интрапсихических инстанций (Ид, Эго и Супер-Эго) личности субъекта в процессе психоанализа и 2) провести сравнительный анализ методов психосемантического и психолингвистического анализа с целью выявления сильных и слабых сторон каждого метода применительно к исследованию психоаналитического процесса.

Разработка метода исследования

Необходимо было подобрать адекватные критерии для анализа речевого материала в категориях интрапсихических инстанций. Рассмотрим особенности каждой из интрапсихических инстанций и очертим круг критериев для соотнесения с ними материала спонтанной речи. Эго — это переводчик, посредник между различными

частями психики и внешним миром, оно способно как переживать внутриличностные конфликты (регрессирующее Эго), так и наблюдать их со стороны и рефлексировать (наблюдающее Эго). Ид наиболее тесно связано с телом, является резервуаром инстинктов и, таким образом, источником энергии для всех видов психической деятельности; Ид представляет собой бессознательное личностное, наиболее примитивные, элементарные и спонтанные побуждения, желания, импульсы, которые носят «диктаторский» характер. Супер-Эго — интернализированный представитель наиболее важных для личности фигур родителей, внутренний реликт самых ранних и самых сильных эмоциональных связей.

Частотность употребления местоимения «я» может говорить о развитости Эго в случае, когда человек обозначает себя как активного субъекта действия. Пример 1: «Я приняла решение двигаться дальше, пусть даже будет много трудностей и иногда, возможно, мне будет не хотеться ... и ... и, возможно, будет больно» (Г-жа А., 11.04.1998). Однако при употреблении местоимения «я» в сочетании с пассивной формой глагола мы имеем дело с проявлением импульсов Ид. Пример 2: «В тот момент я была совершенно растеряна. Что происходит? Почему эти люди меня не слушают? Я металась, я была охвачена ужасом» (Г-жа А., 08.02.1998). Также местоимение «я» может обозначать и проявления Супер-Эго, когда употребляется с глаголами долженствования, оценочными прилагательными и существительными. Пример 3: «Я должна забыть и никогда об этом и не вспоминать, как страшный сон. Все пройдет, не надо даже и думать» (Г-жа А., 08.02.1998). Пример 4: «Мы вязнем с вами в этом болоте, я ничего не хочу, мои переживания ничего не стоят ... это все пустое, не вижу смысла говорить об этом дальше ... я — корова, я, я — беззаботная корова, пасущаяся на лугу» (Г-жа А., 16.12.1997).

Как мы видим, для соотнесения текста спонтанной речи с инстанциями Ид, Эго и Супер-Эго необходимо использовать качественный анализ каждого высказывания в силу того, что нельзя выделить однозначные критерии, охватывающие все тонкости и особенности верифицируемых категорий, хотя некоторые критерии все же пригодны и адекватны.

Итак, для категории Эго мы использовали критерий употребления местоимения «я» в сочетании с глаголами активной формы (за исключением случаев, относящихся к другим категориям).

Для категории Ид важнейшей характеристикой является то, что нечто происходит само собой, субъект при этом пассивен, не наблюдает и не рефлектирует происходящее с ним. Критериями служат: употребление местоимения «я» в сочетании с пассивной формой глагола или страдательным причастием (как в примере 2),

наличие возвратных или безличных глаголов, а также наречий образа действия в сочетании с местоимениями «мне», «меня» или же без них, назывных предложений, обозначающих состояние субъекта. Пример 5: «В такие моменты мне всегда хочется чего-нибудь сладенького» (Г-жа А., 11.04.1998). Пример 6: «Я шла по набережной, солнце, вода искрится ... завораживает» (Г-жа А., 11.04.1998). Пример 7: «Лежу себе целыми днями, болею, ничего не делаю ... все носятся вокруг меня кругами ... хорошо ... и совесть совсем не мучает» (Г-жа А., 17.01.1999).

Для категории Супер-Эго мы исходили из того, что высказывание носит характер долженствования, оценки, вины, оно может и не содержать местоимения «я», «мне», иметь форму глагола повелительного наклонения, выражаться вопросом, подразумевающим ответ в виде позволения или оценки. Пример 8: «Ну, всё! Хватит ныть! ... Извините, мне надо выйти» (Г-жа А., 10.03.1998). Пример 9: А. входит в кабинет, присаживается и спрашивает позволения начать: «Можно, да?» (Г-жа А., 12.12.1997). Пример 10: «Ведь я была не права в этой ситуации, правда?» (Г-жа А., 14.11.1998).

Описанные критерии, которые, на наш взгляд, адекватно характеризуют соответствующие категории, были выделены на основе их качественного анализа в соотнесении с лингвистическими особенностями высказываний. Под высказыванием понимается простое предложение — как отдельное, так и находящееся в составе сложного предложения. Бессознательное носит вневременной характер и не знает причинно-следственных связей, поэтому мы исходили из того, что все сказанное клиенткой является для нее в данный момент времени актуальным, вне зависимости от времени, в котором осуществляется высказывание.

Мы не стремились проанализировать все отдельные высказывания и отнести их к категориям. Так, не рассматривались высказывания, описывающие другого субъекта, его прямую речь, а также содержащие местоимение «мы» в различных формах. Мы проанализировали 10 транскриптов психоаналитических сессий, совпадавших по времени со срезами в психосемантическом исследовании (см.: Федорова, Россохин, 2013). По каждой сессии подсчитывался относительный показатель высказываний для каждой из категорий — Ид, Эго, Супер-Эго и относительный показатель их изменения; строились диаграммы.

Результаты

Анализ динамики интрапсихических инстанций Ид, Эго и Супер-Эго, выявленной с помощью психолингвистической методики (табл. 1), обнаружил в 7 из 10 срезов тенденцию к увеличению показателей Эго при уменьшении показателей Ид и Супер-Эго. В

Таблица 1

Показатели по категориям Ид, Эго и Супер-Эго в ходе психоанализа

Срезы	Ид	Эго	Супер-Эго
1. Декабрь 2002	12.8	2.0	11.6
2. Январь 2003	12.2	2.3	11.2
3. Февраль 2003	12.3	2.1	10.4
4. Март 2003	11.0	3.4	9.9
5. Апрель 2003	11.1	4.2	9.0
6. Май 2003	9.6	5.1	8.8
7. Октябрь 2003	10.5	4.0	9.6
8. Ноябрь 2003	9.2	4.4	9.2
9. Декабрь 2003	8.9	5.8	8.9
10. Январь 2004	8.8	6.2	8.6

остальных трех срезах наблюдается следующая картина: в срезе 3 показатель Ид увеличивается на 1 пункт при падении показателей Эго и Супер-Эго. С точки зрения хода психоаналитического процесса это объясняется тем, что при спонтанном повышении активности Ид и некотором ослаблении контроля со стороны Супер-Эго, достигнутом в ходе психоанализа, Эго также ослабляется. В срезе 5 показатели Эго и Ид повышаются при продолжающемся ослаблении Супер-Эго. К этому моменту г-жа А. находилась в анализе уже более 7 месяцев, ее Эго уже достаточно окрепло и стало способно выдерживать импульсы Ид, не регрессируя, а скорее увеличивая степень их осознанности. В срезе 7 наблюдается резкое повышение показателей Ид и Супер-Эго при значительном понижении Эго. Это явление мы связываем с большим перерывом в работе (2,5 месяца) из-за летних каникул. Дело в том, что в процессе психоанализа субъект сначала использует, а потом постепенно перенимает аналитическое Эго аналитика для развития и усиления собственного Эго, однако в обыденной жизни, не имея постоянной психологической поддержки, человек, у которого Эго еще недостаточно развито, под воздействием различных обстоятельств регрессирует, его Эго утрачивает свои функции, и на защиту от «опасных» импульсов Ид выходит Супер-Эго, увеличивая контроль.

Таким образом, мы можем констатировать, что разработанная нами психолингвистическая методика выявила ту же тенденцию к понижению показателей категорий Ид и Супер-Эго при росте показателей Эго, которая была выявлена на том же материале с помощью психосемантической методики (Федорова, Россохин, 2013).

Исследование текста сновидения

Фрейд называл сновидения «королевской дорогой» в бессознательное, имея в виду, что именно там наиболее непосредственно, часто в символической форме, проявляются спонтанные импульсы Ид. В процессе психолингвистического анализа транскриптов мы заметили, что участки текста, являющиеся описанием сновидения, содержат относительно больше критериев для отнесения к категории Ид, чем остальной текст. Это наблюдение послужило толчком к проведению дополнительного исследования, нацеленного на проверку предположения о повышенном по сравнению с обычным текстом содержании слов, обозначающих категорию Ид, в рассказе о сновидении.

Тексты семи психоаналитических сессий были разделены на участки, являющиеся описанием сновидения (часть 1) и остальной текст (часть 2). В каждой части было подсчитано общее количество слов, а также количество слов, обозначающих категорию Ид. По каждой отдельной сессии проводилось сопоставление выборки с использованием критерия ф Фишера (где n_1 , n_2 удовлетворяют условиям использования данного критерия). Соответственно были сформулированы гипотезы:

H0: доля слов, обозначающих категорию Ид, в первой части не больше, чем во второй.

H1: доля слов, обозначающих категорию Ид, в первой части больше, чем во второй.

Таблица 2

Сопоставление теста, описывающего сновидение, и обычного текста по количеству слов, обозначающих категорию Ид

	Текст, описывающий сновидения				Остальной текст				фэмп	р
	Общее количество слов	Количество слов, обозначающих категорию Ид	Процентная доля слов, обозначающих категорию Ид	φ 1	Общее количество слов	Количество слов, обозначающих категорию Ид	Процентная доля слов, обозначающих категорию Ид	φ 2		
1	264	16	6.1	0.499	4929	112	2.3	0.304	3.09	0
2	212	12	5.7	0.482	4016	111	2.7	0.330	2.16	0.015
3	105	9	8.6	0.595	4267	102	2.4	0.311	2.88	0
4	241	14	5.8	0.486	3893	91	2.3	0.304	2.74	0.002
5	196	10	5.1	0.456	4601	82	1.8	0.269	2.42	0.006
6	261	11	4.2	0.413	4002	78	1.9	0.277	2.13	0.017
7	229	9	3.9	0.398	4115	79	1.9	0.277	1.78	0.038

Данные табл. 2 показывают, что в четырех срезах уровень значимости (p) меньше 0.01 и в трех — меньше 0.05, следовательно, принимается гипотеза H1: доля слов, обозначающих категорию Ид, в первой части (рассказе о сновидении) больше, чем во второй (остальном тексте), и это различие имеет высокую статистическую значимость.

Заключение

Итак, в проведенном нами исследовании эмпирическому анализу были подвергнуты такие фундаментальные для понимания личности в психоаналитическом процессе категории, как интрапсихические инстанции Ид, Эго и Супер-Эго и пространство внутренних объектных отношений. Ранее эти феномены эмпирически не изучались, поэтому проведенное эмпирическое исследование обладает научной новизной. Осуществленное исследование раздвигает рамки использования эмпирических методов для изучения феноменов, возникающих в психоаналитическом процессе. Применение нескольких эмпирических методик позволяет повысить надежность и валидность результатов.

В исследовании были использованы две методики, которые различаются как по способу оценки исследуемых категорий, так и по кругу исследуемых феноменов, имеют разные возможности и ограничения применения. Рассмотрим эти различия подробнее. В психосемантической методике испытуемый сам производит оценку интрапсихических категорий, заполняя специально разработанный опросник, и тем самым привносит в исследование субъективный фактор, который не влияет на построение пространства внутренних объектных отношений личности, но может влиять на показатели интрапсихических категорий, так как они оцениваются на основе представлений субъекта о себе в настоящем (может проявиться эффект социальной желательности). В психолингвистической методике производится экспертная оценка посредством анализа текста спонтанной речи клиента с помощью выделенных критериев. Этот метод исключает субъективность со стороны испытуемого, но требует от эксперта очень тонкой и кропотливой работы, а также высокой компетентности.

В психосемантической методике испытуемому приходится заполнять довольно громоздкий опросник, что не вполне этично для ситуации психоанализа. Для применения психолингвистической методики требуется лишь согласие клиента на диктофонную запись сессий, с условием анонимности. Психосемантическая методика позволяет исследовать динамику показателей интрапсихических инстанций, наглядно представить пространство внутренних объектов личности и дает широкие возможности для анализа таких

психоаналитических феноменов, как перенос и идентификация. Психолингвистическая методика также позволяет исследовать динамику показателей интрапсихических инстанций, при этом раскрывает возможности для эмпирического изучения особенностей текстов, обозначающих сновидения, процессы идентификации, регресса, сопротивления и др.

На исследованном эмпирическом материале с использованием психосемантической методики были подтверждены выдвинутые гипотезы: (1) в процессе психоанализа происходит реорганизация внутренних объектных отношений личности; (2) при увеличении показателя Эго уменьшаются показатели Супер-Эго и Ид. С помощью психолингвистической методики также подтверждена вторая гипотеза и выдвинутая в ходе исследования гипотеза о повышенном, по сравнению с обычным текстом, содержании слов, обозначающих категорию Ид, в тексте, описывающем сновидение.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999.
- Кернберг О. Агрессия при расстройствах личности и перверсиях. М.: Класс, 1998.
- Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии. М.: Класс, 2000.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М.: Смысл, 1997.
- Реферовская Е.А. Лингвистические исследования структуры текста. Л.: Наука, 1983.
- Федорова С.М., Россохин А.В. Динамика интрапсихических изменений личности в ходе психоанализа: психосемантический анализ // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2013. № 4. С. 106—118.
- Fairbairn W.R.D. An object relations theory of the personality. N.Y.: Basic Books, 1952.
- Gomez L. An introduction to object relations theory. London: Free Association Press, 1997.
- Greenberg J., Mitchell S. Object relations in psychoanalytic theory. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, and London, England, 1983.

Поступила в редакцию
11.09.14

К. Н. Стратилат, Н. И. Семечкин

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЛЕНОСТИ НА ВЫБОРКЕ РОССИЙСКИХ МУЖЧИН И ЖЕНЩИН

В статье приводится описание процедуры и результатов эмпирического исследования различий в проявлении социальной лености у российских мужчин и женщин. Выборку составили 27 сотрудников (12 мужчин и 15 женщин) трех компаний г. Владивостока. В ходе эксперимента испытуемые выполняли два механических задания, каждое в индивидуальной и коллективной форме. Проверялись две гипотезы: 1) социальная леность обязательно должна проявиться на российской выборке; 2) в проявлении социальной лености существуют гендерные различия. По результатам эксперимента первая гипотеза подтвердилась. Вторая гипотеза подтвердилась частично: различия между мужчинами и женщинами выявлены только по первому из двух заданий.

Ключевые слова: социальная леность, метод эксперимента, различия между мужчинами и женщинами.

The article describes the procedure and results of empirical study of gender differences in social loafing among Russian men and women. The sample included 27 Russian employees of three Vladivostok companies (12 men and 15 women). During the course of the experiment the examinees performed two mechanical tasks; each of them had to be done both in groups and individually. The experimenters intended to verify two hypotheses: 1) social loafing must necessarily emerge within a sample of Russian people; 2) there are gender differences in social loafing. The results of the experiment confirmed the first hypothesis. The second hypothesis was confirmed only partially as differences among men and women were revealed only when the examinees were performing the first task.

Key words: social loafing, experiment, gender differences.

Феномен *социальной лености* (СЛ), определяемый как тенденция человека прилагать при совместной работе меньше усилий, чем при индивидуальном выполнении задания (Karau, Williams,

Стратилат Карина Николаевна — магистр психологии, бизнес-тренер в ООО «Экология ДВ» (Владивосток). *E-mail:* karina_stratilat@mail.ru

Семечкин Николай Иванович — канд. филос. наук, профессор кафедры психологии Школы гуманитарных наук Дальневосточного федерального университета (ДВФУ) (Владивосток). *E-mail:* semechkin_nik@mail.ru

1993), широко и активно изучается за рубежом. Между тем работы российских авторов, специально посвященные этой теме, нам неизвестны.

Ряд исследователей считают, что выраженность феномена СЛ связана с такими характеристиками культуры, как индивидуализм/коллективизм (Earley, 1989; Gabrenya et al., 1982) и дистанция власти (Klehe, Anderson, 2007). Есть данные о том, что коллективизм (осознание себя как «мы»; сохранение гармонии; преобладание внутренних целей группы над внешними) и высокая дистанция власти (потребность в зависимости; иерархия как экзистенциальное неравенство; неравномерное распределение доходов и т.д.) связаны с СЛ отрицательно (Hofstede, 2011). Однако в результате теоретического анализа проблемы культурных различий в СЛ мы пришли к выводу, что устойчивая корреляция между СЛ и рассматриваемыми характеристиками культуры, скорее всего, отсутствует (Стратилат, Семечкин, 2014), так как в некоторых исследованиях, проведенных с испытуемыми, принадлежащими к коллективистским культурам, были получены противоречивые результаты. В частности, если исходить из того, что для коллективистских культур характерно превалирование групповых целей над индивидуальными, то в них должна проявиться не СЛ, а, напротив, *социальная компенсация* (СК), т.е. люди должны лучше работать в группе, а не индивидуально. Однако феномен СК был обнаружен лишь в некоторых исследованиях, проведенных на испытуемых из Китая (Earley, 1989; Gabrenya et al., 1982) и Израиля (Бэрон и др., 2003). В других же исследованиях, проведенных, например, в Китайской республике (Тайвань) было обнаружено проявление СЛ (Gabrenya et al., 1982). Кроме того, в пятилетнем исследовании (2005—2010) Джилл Кларк и Триш Бейкер, проведенном со студентами двух вузов Новой Зеландии (преимущественно китайцами и местными жителями), было установлено, что некоторые китайские студенты не только осознавали, что они не выкладывались полностью при групповой работе с представителями других культур, но и понимали, что работать в полную силу не в их интересах и просто паразитировали на новозеландских одноклассниках (Clark, Baker, 2011).

Сомнения же относительно устойчивой корреляции СЛ с такой характеристикой культуры, как дистанция власти, вызваны тем, что обратная связь между ними была подтверждена лишь в одном эмпирическом исследовании (Klehe, Anderson, 2007). При этом сами авторы воздержались от конкретных выводов и заявили, что исследование нужно повторить (там же).

По-видимому, на проявление феномена СЛ могут оказать влияние не только такие показатели культуры, как индивидуализм/коллективизм и дистанция власти, но и некоторые особенности

национального менталитета (характера). Например, в России к такому относятся лень (Лебедева, 2009; Стефаненко, 2004), «обломовщину» (Артемова, Филиппова, 2008; Лебедева, 2009) и установку на то, чтобы все делать «кое-как» (Лебедева, 2009). К тому же некоторые зарубежные исследователи считают лень одной из причин возникновения СЛ (Davoudi et al., 2012; Eman, 2010).

Несмотря на отсутствие в России специальных эмпирических исследований на эту тему, можно с уверенностью предположить, что население нашей страны в значительной степени подвержено СЛ. Об этом писали некоторые ученые (Майерс, 2013; Семечкин, 2011, 2012), указывая на негативное влияние СЛ на экономику СССР и отмечая при этом, что возникновение СЛ обусловлено «уровневкой» — характерной особенностью социалистического режима (подробнее см.: Аргунова, 2004).

В связи с этим мы предположили, что СЛ обязательно должна проявиться и на российской выборке. Дополнительным обоснованием данного предположения могут служить результаты исследования, проведенного в Белоруссии, входившей в состав бывшего СССР. Изучая проблемы СЛ и СК в студенческих группах, Е.С. Белоус (2009) обнаружила СЛ у 21.8—71.4% студентов 2—4-го курсов, а СК — у 13.3—17.9% студентов 3—5-го курсов. Это свидетельствует о том, что белорусские студенты больше склонны к СЛ, нежели к СК.

В зарубежных эмпирических исследованиях рассматривались различные аспекты феномена СЛ, в том числе гендерный, но однозначный ответ на вопрос о наличии/отсутствии гендерных различий в СЛ не получен (Стратилат, Семечкин, 2013). В одних исследованиях такие различия обнаружены (Gabrenya et al., 1982; Kugihara, 1999; Tsaw et al., 2011), а в других — нет (Charbonnier et al., 1998; Quadri et al., 2012; Smarr, 2007).

Анализ литературы показывает, что данная проблема исследовалась а) лишь в некоторых культурах — в США (Gabrenya et al., 1982; Smarr, 2007; Tsaw et al., 2011, с. 6), Китае (Gabrenya et al., 1982; Tsaw et al., 2011, с. 6), Японии (Kugihara, 1999), Индии (Quadri et al., 2012) и б) лишь с некоторыми типами заданий — с механическими (Gabrenya et al., 1982; Kugihara, 1999), брейнстормингом (Charbonnier et al., 1998), ответами на вопросы (Quadri et al., 2012; Smarr, 2007). Следовательно, представляется перспективным проведение дополнительных эмпирических исследований с учетом факторов, которые могут оказывать влияние на гендер (например, культура, возраст, тип задания и т.д.).

На основании того, что многие ученые отмечали существование различий между российскими мужчинами и женщинами по огромному количеству психологических характеристик, мы предположили, что такие различия могут обнаружиться и в проявлении СЛ.

Организация исследования

В проведенном нами эмпирическом исследовании проверялись две гипотезы: 1) СЛ обязательно должна проявиться на российской выборке; 2) в проявлении СЛ существуют гендерные различия.

Выборку составили 27 сотрудников (12 мужчин и 15 женщин) трех компаний г. Владивостока. Все испытуемые относятся либо к инженерно-техническому (специалисты), либо к производственному персоналу организаций.

Использовался эксперимент — традиционный метод исследования СЛ.

Для проведения эмпирического исследования были использованы два экспериментальных задания: а) нарисовать за 2 минуты как можно больше квадратов размером 1×1 см; б) обвести за 2 минуты как можно больше кругов радиусом 7 мм с помощью линейки-трафарета. Названные задания можно отнести к разряду механических и рассматривать как модификацию заданий, применяемых в экспериментах М. Рингельмана (Kravitz, Martin, 1986), А. Ингхэма с коллегами (Ingham et al., 1974), У. Габрениа с коллегами (Gabrenya et al., 1982), Н. Кугихары (Kugihara, 1999) и др. Эти задания были выбраны в связи с тем, что они довольно просты и не требуют от испытуемых ни сложных мыслительных операций, ни специальных умений; не предполагают больших материальных затрат и специального оборудования для регистрации результатов (количество квадратов и кругов легко посчитать).

В основе процедуры исследования лежит эмпирически доказанная гипотеза о том, что одной из причин возникновения СЛ является деиндивидуализация — отсутствие оценки индивидуального вклада в групповую деятельность (Harkins, Jackson, 1985). Инструкции, которые давались испытуемым при выполнении заданий, можно рассматривать как модификации инструкций, применяемых С. Харкинсом и Д. Джексоном (там же).

Для обеспечения внутренней валидности эксперимента были предприняты следующие меры: а) создание временных экспериментальных групп; б) рандомизация (перед тем как выполнять задания, испытуемые участвовали в жеребьевке порядковых номеров); в) сообщение испытуемым ложной цели исследования; г) проведение эксперимента с группами мужчин и женщин в одном и том же кабинете, в одно и то же время (начало в 16 часов 10 минут), с единственной разницей в том, что группа мужчин участвовала в эксперименте в четверг 1.03.2012, а группа женщин в пятницу 2.03.2012; д) выполнение каждым испытуемым экспериментальных заданий всякий раз новым карандашом, соответствующим порядковому номеру участника, из новой пачки (карандаши имеют свойство стачиваться, а это могло бы повлиять на результаты эксперимента).

Процедура

В 16 часов 10 минут испытуемые пришли в офис фирмы, в котором проходил эксперимент. Им сообщали ложную цель исследования: изучение особенностей кооперативного и конкурентного поведения мужчин и женщин. После этого мы проводили жеребьевку порядковых номеров. После того как был определен порядок прохождения эксперимента, испытуемых просили выйти в соседний кабинет и ждать, когда экспериментатор их позовет. Экспериментатор в установленном порядке приглашал испытуемых по одному для выполнения индивидуального задания. Испытуемому давался лист бумаги и карандаш того цвета, которому соответствовал порядковый номер участника, и сообщалась следующая инструкция: «Перед вами лист технической масштабно-координатной бумаги и цветной карандаш. Ваша задача — нарисовать цветным карандашом на этой бумаге как можно больше квадратов размером 1 на 1 см. В вашем распоряжении две минуты».

Экспериментатор фиксировал время с помощью таймера на своем телефоне. Когда время, отводимое для выполнения задания, истекло, экспериментатор забирал лист с выполненным заданием у испытуемого и просил его выйти в другую комнату и ждать пока его снова пригласят.

После того как все испытуемые выполнили в индивидуальном порядке первое экспериментальное задание, экспериментатор просил их выполнить это же задание, работая в группе. Для этого экспериментатор приглашал в кабинет по три человека. Испытуемые приглашались для выполнения задания по порядковому номеру (например, первая группа: первый, второй и третий испытуемый; вторая группа: четвертый, пятый, шестой и т.д.). Каждому члену группы давался карандаш (цвет которого соответствовал номеру испытуемого) из новой пачки. Каждой группе давался один лист масштабно-координатной бумаги, соответствовавший размеру стола, на котором испытуемые выполняли задание. Испытуемым сообщалась следующая инструкция: «Вы являетесь членами одной группы. Задача вашей группы — нарисовать как можно больше квадратов размером 1 на 1 см. В вашем распоряжении две минуты. При этом ваш индивидуальный вклад в деятельность не будет оцениваться. Оценивается только итог вашей совместной работы».

После того как все группы выполнили первое задание, экспериментатор просил испытуемых выполнить второе задание: обвести как можно больше кругов радиусом 7 мм с помощью линейки-трафарета за 2 минуты. Групповое задание выполнялось

на листе ватмана А1. Процедура выполнения второго задания была аналогична процедуре выполнения первого задания.

После того как испытуемые выполнили второе задание, экспериментатор благодарил их за участие в эксперименте и проводил дебрифинг.

Результаты

Проявлением СЛ считалось снижение продуктивности при групповом выполнении задания по сравнению с индивидуальным его выполнением. Оценка различий с помощью U-критерия Манна—Уитни и подсчета процентов показала, что в нашем эксперименте СЛ проявилась и у мужчин, и у женщин, но в разной степени (таблица). Статистически значимые различия между индивидуальным и групповым выполнением заданий не были выявлены только у женщин в первом задании. Но это не означает, что в данном случае СЛ не проявилась, а лишь свидетельствует о меньшей степени ее выраженности. Согласно традиционному определению СЛ (Karau, Williams, 1993, с. 681), ее проявлением считается само по себе снижение производительности при групповой работе по сравнению с индивидуальной, а не его величина. Таким образом, наша гипотеза о том, что СЛ должна проявиться на российской выборке, подтвердилась.

Различия между индивидуальным и групповым выполнением мужчинами (М) и женщинами (Ж) двух экспериментальных заданий

Номер задания	Пол	Уэмп.	Процент снижения производительности при групповом выполнении
1	М	39*	12.5
	Ж	77	8
2	М	28**	15
	Ж	55.5*	13

Примечание: Уровень значимости различий: * — $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$

Сопоставление показателей СЛ, полученных при выполнении двух заданий мужчинами и женщинами, показало, что наша гипотеза о существовании гендерных различий в проявлении рассматриваемого феномена подтвердилась лишь частично. В частности, гендерные различия в СЛ проявились только в первом задании — Уэмп.=50.5, $p < 0.05$, а во втором — нет (Уэмп.=55.5; Укрит.=55, $p \leq 0.05$ и 42, $p \leq 0.01$) (Сидоренко, 2003, с. 316—317). Из данных, приведенных в таблице, следует, что женщины при выполнении первого задания проявили меньшую СЛ, чем мужчины.

Мы пока не имеем возможности дать научно обоснованное объяснение полученным результатам. Но позволим себе выдвинуть ряд предположений. Например, нам представляется вероятным, что возрастание СЛ во втором задании связано с тем, что испытуемые устали, поскольку выполнение первого задания заняло у них много времени (у мужчин — 40, а у женщин — 50 минут); к тому же эксперимент проходил в конце рабочего дня (начало в 16:10). Мы также считаем вероятным, что меньшая СЛ у женщин в первом задании связана с тем, что женщины исходно испытывали к работе больший интерес, чем мужчины. Но эти предположения нам еще предстоит проверить в дальнейшей работе.

В **заключение** отметим, что полученные нами данные свидетельствуют лишь о различиях в выраженности СЛ между изучаемыми нами группами женщин и мужчин. Сделать определенный вывод о наличии/отсутствии гендерных различий в проявлении СЛ вообще очень сложно, для этого нужно проанализировать большое количество исследований данной проблемы, в которых будут учитываться различные факторы: возраст, культура, социальный статус и т.д. Кроме того, необходимо наряду с лабораторными провести и полевые исследования гендерных различий в проявлении СЛ. Подчеркнем, что проведенный эксперимент мы сами рассматриваем как первый опыт, необходимый для дальнейшего изучения гендерных различий в проявлении социальной лености в России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Аргунова В.Н. Социальная справедливость: ценностно-институциональный анализ. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2004.

Артемова В.Г., Филиппова Я.В. Ментальность русского народа: традиции и эволюция // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2008. № 2. С. 1—12.

Белоус Е.С. Феномены социальной лености и компенсации в студенческих группах // Социологические чтения-2009: Мат-лы студ. науч.-практ. конф. / Редкол.: В.Н. Глина (отв. ред.) и др. Гродно: Гродн. гос. ун-т им. Я. Купалы, 2009. С. 104—106.

Бэрон Р., Бирн Д., Джонсон Б. Социальная психология: ключевые идеи: Учеб. пособие. 4-е изд. СПб.: Питер, 2003. (Серия «Мастера психологии»)

Лебедева Н.М. Ценностный компонент в характеристике русского национального характера и его влияние на экономическое развитие России // Мир психологии. 2009. № 3. С. 58—68.

Майерс Д. Социальная психология: Учеб. пособие. СПб.: Питер, 2013.

Семечкин Н.И. Психология социальных групп: Учеб. пособие. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2011.

Семечкин Н.И. Психология анонимности // Проблема индивидуальности в современной психологии: Мат-лы 2-й Всеросс. науч.-практ. конф. (Владивосток, 12 октября 2012 г.). Владивосток: Мор. гос. ун-т им. адм. Г.И. Невельского, 2012. С. 137—144.

Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2003.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. М.: Аспект Пресс, 2004.

Стратилат К.Н., Семечкин Н.И. Гендерные различия в проявлении социальной лености: пересмотр проблемы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 4. С. 169—181.

Стратилат К.Н., Семечкин Н.И. Кросскультурные исследования социальной лености // Вестн. Пермского ун-та. Сер. Философия. Психология. Социология. 2014. № 1 (17). С. 122—128.

Charbonnier E., Huguet P., Brauer M., Montiel J. Social loafing and self-beliefs: People's collective effort depends on the extent to which they distinguish themselves as better than others // Social Behavior and Personality. 1998. Vol. 26. N 4. P. 329—340.

Clark J., Baker T. "It's Not Fair!" Cultural attitudes to social loafing in ethnically diverse groups // Journal of Intercultural Communication Studies. 2011. Vol. XX. N 1. P. 124—140.

Davoudi S.M., Orazi S., Kayr R. Social loafing as a latent factor in organizations: Productivity loss in group work // A Journal of Economics and Management. 2012. Vol.1. Iss. 2. P. 1—12.

Earley P.C. Social loafing and collectivism: A comparison of the United States and the People's Republic of China // Administrative Science Quarterly. 1989. Vol. 34. N 4. P. 565—581.

Eman S.H. Investigate the major reasons that increase social loafing in a team to improve morale and team productivity: Project Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree of Master of Business Administration. (Unpublished manuscript). Malaysia: Open University, 2010.

Gabrenya W.K., Latane' B., Wang Y. Social loafing in the United States and China: Annual Convention of the American Psychological Association, 1982.

Harkins S.G., Jackson J. The role of evaluation in eliminating social loafing // Personality and Social Psychology Bulletin. 1985. Vol. 11. P. 457—465.

Hofstede G. Dimensionalizing cultures: The Hofstede model in context // Online Readings in Psychology and Culture. 2011. Unit 2. URL: <http://scholarworks.gvsu.edu/orpc/vol2/iss1/8/>.

Ingham A.G., Levinger G., Graves J., Peckham V. The Ringelmann effect: Studies of group size and group performance // Journal of Experimental Social Psychology. 1974. Vol. 10. P. 371—384.

Karau S.J., Williams K.D. Social Loafing: A meta-analytic review and theoretical integration // Journal of Personality and Social Psychology. 1993. Vol. 65. N 4. P. 681—706.

Klehe U., Anderson N. The moderating influence of personality and culture on social loafing in typical versus maximum performance situations // Intern. Journal of Selection and Assessment. 2007. Vol. 15. N 2. P. 250—262.

Kravitz D.A., Martin B. Ringelmann rediscovered: The original article // Journal of Personality and Social Psychology. 1986. Vol. 50. N 5. P. 936—941.

Kugihara N. Gender and social loafing in Japan // Journal of Social Psychology. 1999. N 4. P. 516—525.

Quadri S.J., Jadhav S.E., Dhodne S.P. Effect of age and gender of social loafing of state level cricket players // Review of Relation. 2012. Vol. 1. N 11. P. 1—4.

Smarr C. Age and gender differences in friends' everyday problem solving work preferences and social loafing: Partial completion of the requirements for graduation bachelor of psychology. Morgantown, WV: West Virginia Univ. Press, 2007.

Tsaw D., Murphy S., Detgen J. Social loafing and culture: Does gender matter? // Intern. Review of Business Research Papers. 2011. Vol. 7. N 3. P. 1—8.

Поступила в редакцию
14.08.14

НЕКРОЛОГИ

ПАМЯТИ

АЛЕКСАНДРА КОНСТАНТИНОВИЧА ЕРОФЕЕВА

14 ноября 2014 г. после тяжелой болезни ушел из жизни **Александр Константинович Ерофеев**, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова.

А.К. Ерофеев родился 10.01.1950 года в г. Керчи Крымской области в семье врачей. Отец был военным хирургом, мать — педиатром и заведующей медицинским санаторием. Окончил Киевскую физико-математическую школу-интернат. Он влюбился в психологию, будучи студентом престижнейшего тогда физфака МГУ, перевелся на факультет психологии и был верен и предан психологической науке всю оставшуюся жизнь. Получив диплом психолога, обучался затем в аспирантуре Института общей и педагогической психологии АПН СССР (ныне Психологический институт РАО). После защиты кандидатской диссертации (в 1983 г.) был приглашен работать на факультете психологии Московского университета, здесь прошел путь от младшего научного сотрудника до доцента. Некоторое время был заместителем заведующего кафедрой психологии ФПК МГУ. Участвовал в организации факультета психологии Черноморского филиала (ЧФ) МГУ, в течение 6,5 лет исполнял обязанности заведующего кафедрой психологии и руководил лабораторией социально-психологических исследований ЧФ МГУ.

Научные исследования и разработки А.К. Ерофеева посвящены развитию методов психологической диагностики, оценке уровня притязаний и мотивации достижений. Им разработаны стандартизованные методы (тесты) для диагностики уровня притязаний и самооценки, стандартизованные батареи поведенческих тестов, позволяющие комплексно оценивать профессионально-важные характеристики руководителей различных организаций — Ассессмент-центр «ЛАСПИ» (АСЛ). Метод внедрен в практику в консультационных проектах («Сибнефть», «Ингосстрах», Объединенные машиностроительные заводы: «Уралмаш», «Ижорские заводы», «Красное Сормово» и др.). Разработана и внедрена в практику компьютерная психодиагностическая система «НОРТ» (нормативно-ориентированное тестирование). На базе этой системы создана батарея интеллектуальных тестов и тест-опросников,

позволяющих оценить интеллектуальные и личностные характеристики, способствующие либо препятствующие актуализации мотивации достижения и коррелирующие с различными характеристиками уровня притязаний. Наиболее значимое внедрение — «Сбербанк РФ» — в 33 отделениях банка была установлена система «НОРТ». Участвовал в международном проекте ТЕРФ II по формированию кадрового резерва корпорации ОМЗ. Создал и в течение 5 лет руководил центром оценки «ЛАСПИ», на базе которого обучались и проходили практику студенты факультета психологии МГУ. Материалы консультационных проектов позволили разработать новые спецкурсы для психологов и практикумы по психологической диагностике.

В МГУ и его Черноморском филиале А.К. Ерофеев читал серию учебных курсов: «Психодиагностика в высшей школе», «Методика преподавания психодиагностики», «Оценка и развитие человеческих ресурсов» (с 1996 г.), «Введение в специальность», «Психодиагностика», «Дифференциальная психология». Он вел курсы по психодиагностике для аспирантов Психологического института РАО, экономического факультета и факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ, читал авторский курс «Интеллектуальная компетентность руководителя» для слушателей Академии народного хозяйства при Правительстве РФ, преподавал в других вузах.

А.К. Ерофеев опубликовал более 50 научных работ. Под его руководством защищено свыше 20 дипломных работ и 1 кандидатская диссертация.

Администрация факультета психологии МГУ, коллеги, аспиранты и студенты будут помнить Александра Константиновича Ерофеева как принципиального ученого, талантливого организатора-практика, блестящего преподавателя, общительного и обаятельного товарища, порядочного человека.

ПАМЯТИ

АЛЕКСЕЯ АЛЕКСАНДРОВИЧА БОДАЛЕВА

20 декабря 2014 г. скончался **Алексей Александрович Бодалев**, выдающийся российский психолог, специалист в области психологии личности, социальной психологии, психологии общения и акмеологии, доктор психологических наук, профессор, действительный член АПН СССР и РАО, член Международных академий психологических наук, акмеологических наук, педагогических наук.

А.А. Бодалев родился 13 октября 1923 г. в г. Сарапуле Удмуртской АССР в семье служащего. Окончил с отличием психологическое отделение философского факультета Ленинградского государственного университета (1950), был учеником Б.Г. Ананьева и В.М. Мясищева. Работал учителем логики и психологии в 207-й школе Ленинграда, а затем преподавал в ЛГУ, пройдя путь от ассистента до заведующего кафедрой общей психологии (1969—1976) и декана факультета психологии (1972—1976). В 1953 г. защитил кандидатскую диссертацию «Формирование требовательности к себе у старшего школьника», а в 1965 г. — докторскую диссертацию «Восприятие и понимание человека человеком».

Член-корреспондент АПН СССР (1971). С 1976 по 1986 г. — академик-секретарь Отделения психологии и возрастной физиологии. Действительный член АПН СССР (с 1978). Вице-президент АПН СССР (1986—1989). Действительный член РАО (с 1993). Заслуженный деятель науки РФ (2002). В 1980—1988 гг. представлял отечественную психологию в Ассамблее международной ассоциации психологических наук. Был членом редколлегии журналов «Вопросы психологии», «Психологический журнал», «Мир психологии». Работая в Президиуме АПН СССР и в НИИ общей и педагогической психологии АПН СССР, организовал первую в СССР лабораторию по изучению социальной перцепции, при которой был создан первый в стране консультационный центр помощи семьям.

С 1979 по 1986 г. А.А. Бодалев — декан факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, заведующий кафедрой общей психологии и главный редактор журнала «Вестник Московского университета. Серия 14. Психология». Он поддерживал изучение разных аспектов общения, способствовал созданию на факультете экспериментальной практикумы по общей психологии с применением компьютерной техники, лаборатории психологии общения, а также группы по изучению психологических проблем массовых

коммуникаций. С 1989 по 1993 г. заведовал лабораторией общения в Психологическом институте РАО. В период 1993—2004 г. был профессором кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии МГУ. С 2000 по 2006 г. — профессор кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Российской академии госслужбы при Президенте РФ. С 1993 г. — главный научный сотрудник Психологического института РАО. С 1993 г. — член ВАК, где с 1989 г. возглавлял экспертный совет по психологическим и педагогическим наукам.

А.А. Бодалев одним из первых в отечественной психологии начал последовательно изучать феноменологию, закономерности и механизмы познания людьми друг друга. Изучение познавательного компонента общения и изменений, которые в нем происходят, было осуществлено в теснейшем сопряжении с выявлением особенностей эмоционального компонента общения. Были изучены связи характеристик этого процесса и его результатов с индивидуально-типологическими чертами личности общающихся. Всесторонне и на разных уровнях было освещено функционирование механизмов децентрации, рефлексии, эмпатии, идентификации у субъектов общения в разных типах ситуаций. Специальное направление при изучении общения составили исследования по выявлению психологических трудностей и нарушений, которые деформируют нормальный процесс общения, и поиск путей и способов их преодоления. Важный цикл работ по психологии общения и отношений, осуществленных А.А. Бодалевым, был связан с реализацией концепции В.Н. Мясищева.

А.А. Бодалев — один из основоположников акмеологии, и ряд его книг и статей посвящены определению содержания предмета акмеологии. Он содействовал созданию и развитию научных центров исследования проблем психологии общения при университетах в Ленинграде (Санкт-Петербурге), Москве, Ростове-на-Дону, Краснодаре, Гродно, Саранске и др. А.А. Бодалев создал свою научную школу, характеризующуюся общим подходом к изучению психологии общения, социальной перцепции и взаимодействия. Под его руководством выполнено и успешно защищено 25 докторских и 128 кандидатских диссертаций. Он опубликовал более 600 работ, 50 из них изданы в США, Франции, Германии, Канаде, Японии, Мексике и других странах.

В 2011 г. по инициативе А.А. Бодалева и под его редакцией вышел энциклопедический словарь «Психология общения», который отражает результаты изучения этого феномена в отечественной и зарубежной науке. Результаты исследований, проведенных в школе А.А. Бодалева, сообщались на Международных психологических конгрессах в Москве (1966), Париже (1976), Лейпциге (1980), Ака-

пулько (1984), Сиднее (1988), на многих международных психологических конференциях и съездах Общества психологов СССР и позже — Российского психологического общества.

А.А. Бодалев отмечен правительственными наградами: орденом Трудового Красного Знамени, медалями «За оборону Ленинграда», «За доблестный труд в Великой Отечественной войне 1941—1945 гг.», «В память 250-летия Ленинграда», «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина».

Коллеги, ученики и последователи всегда будут помнить Алексея Александровича Бодалева как увлеченного исследователя, опытного организатора науки, замечательного преподавателя и наставника, как человека редкой душевной щедрости, совестливости и деликатности в общении, нравственной чистоты и гражданственности.

АЛЕКСЕЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ БОДАЛЕВ — О БЛОКАДЕ ЛЕНИНГРАДА, О СВОЕЙ МОЛОДОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ВЫБОРЕ¹

О.Г.Н.: Алексей Александрович, Вы известны отечественным психологам как специалист в области психологии личности, психологии общения, как основатель авторской школы социальной психологии, пионер изучения восприятия и понимания людьми друг друга; невозможно обойти вниманием Вашу огромную роль в становлении и развитии акмеологических исследований. В 1980-е годы Вы были деканом факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, где благодаря Вам была организована консультативная служба по широкому кругу психологических проблем, в частности, центр психологической помощи семье, введен курс «Общая психодиагностика», подготовлены и успешно защищены многие докторские диссертации, опирающиеся на эти новые направления и полученные эмпирические материалы. Однако современные психологи мало знают о Вашей жизни. Расскажите, пожалуйста, о Вашей семье, родителях, о том, как Вы стали психологом.

А.А.Б.: Из истории моей семьи: в г. Сарапуре жили четыре брата Бодалевых — Иван Иванович, Алексей Иванович, Сергей Иванович и Егор Иванович. Все они в свое время приехали в Сарapul из г. Зарайска Рязанской губернии вместе со своей матушкой Устиньей Ивановной, купеческой вдовой. Иван Иванович был преуспевающий купец (см. книгу «Купечество Удмуртии»), почетный гражданин г. Ижевска, меценат, построил в Ижевске женскую гимназию, церковь и богадельню. До революции в Ижевске была улица Ивана Бодалева, потом ее переименовали в ул. Ленина. Алексей Иванович (мой дед) и Сергей Иванович владели пивоваренным заводом и мельницей. Егор Иванович имел магазин и занимался реализацией продукции. Мой отец, Александр Алексеевич, окончил реальное училище и экономические курсы. Моя мать, Ольга Владимировна, была учительницей в сельской школе.

В конце 1920-х гг. к нам в дом стали приходиться с обысками. Мы, дети, все это неоднократно видели. Поражала грубость обращения. Отец спросил своего бывшего одноклассника, крупного профсоюзного деятеля, почему власти повторно приходят с обысками, что им

нужно? Тот ответил: «За фамилию страдаете. Уезжайте из Сарапурла». Семья перебралась сначала в Боровичи, а к 1933 г. — в Ленинград.

В школе я учился очень хорошо, был отличником, любил читать. Перед войной ввели плату за обучение, а семья нуждалась. Отец пошел к заведующему РАЙОНО² с просьбой перенести срок оплаты; тот сказал: «Пусть идет в школу рабочей молодежи». Помогла Анна Павловна, мой классный руководитель — бестужевка³, необыкновенно чуткий педагог. Она внесла свои деньги за мое обучение.

О.Г.Н.: Как Вы пережили военные годы?

А.А.Б.: В сентябре 1941 г. я был мобилизован на окопные работы. Окопы рыли в основном женщины и белобилетники — мужчины, по разным причинам не призванные в армию. Я был белобилетник по зрению. Немцы были очень близко. И вот однажды раздалось: «Последний поезд идет в Питер!», и все бросились к этому поезду. Я прибежал, вижу: вагоны — битком, на подножках, на буферах между вагонами — люди, люди, люди, негде втиснуться. И тут я увидел болт, он торчал снизу вагона, и я представил себе, что если встану на него ногой, а руками возьмусь за раму открытого окна, я смогу уехать. Я вскочил на него (на этот болт), но когда поезд тронулся, нога соскользнула с опоры, и я повис, держась за раму. Меня схватили за руки люди изнутри вагона, и так я доехал до Ленинграда и не попал в руки немцев.

В октябре, когда немцы начали забрасывать город зажигательными бомбами («зажигалками»), инструктор Приморского райкома Анна Петровна Николаева рекомендовала меня и таких же парней-белобилетников в ведомственную пожарную охрану 11-го хлебозавода. Это была не хлебопекарня, это громадный завод-автомат. Он мог выпекать (если работал на полную мощность) более 200 тонн хлеба в день. Но, должен подчеркнуть, что началось голодное время, «дорога жизни» через Ладожское озеро еще не работала. Для того чтобы снабжать население пайком так называемого «хлеба», сделанного из отрубей, целлюлозы, жмыха (рабочим полагалось 250 г в день, иждивенцам и служащим — 125 г), хватало продукции такого же завода-автомата, располагавшегося на Кушелевке, а наш завод встал, и его работники так же умирали от голода, как и другие питерцы. К тому моменту фашисты уже сожгли Бадаевские склады и пытались уничтожить хлебозаводы с помощью «зажигалок» и фугасных бомб, сбрасываемых с самолетов. Однажды в нашу казарму что-то ухнуло, пробило крышу, потолок, бетонный

² РАЙОНО — районный отдел народного образования (*Примеч. ред.*).

³ «Бестужевка» — выпускница «Бестужевских курсов» — одного из первых женских высших учебных заведений в России (Санкт-Петербург, 1878—1918) (*Примеч. ред.*).

¹ Беседу вела О.Г. Носкова 30 мая 2010 г.

пол и ушло в песок. Ребята это место окружили, вызвали саперов. А я прошел через ограждение, руками разгреб песок, вытащил неразорвавшийся снаряд и принес его своему начальнику. Можете себе представить его реакцию... Ведь снаряд мог взорваться в любой момент. Позже, когда саперы забрали этот снаряд, начальник пожарной команды еще раз выругал меня, а потом сказал очень теплые, добрые слова.

И вот судьба этого человека — Ивана Андреевича Гордеева, бывшего брандмайора в Нижнем Новгороде. В очередной налет немецких бомбардировщиков мы с ним вышли и смотрим из-под козырька казармы, как наши зенитки берут «в вилку» немецкий самолет. И вдруг что-то шлепнулось рядом, и Иван Андреевич начал оседать. Оказывается, головка нашего зенитного снаряда, ударившись об асфальт, срикошетила ему под сердце, так он погиб. А меня назначили временно исполняющим обязанности начальника пожарной команды. Мы не только бесконечно тушили «зажигалки» и пожары после взрывов бомб, но и ломали на топливо деревянные дома в пригородах Ленинграда; когда весной пошла корюшка на нерест в реку Неву, из нас была создана рыболовная бригада. Спать приходилось мало.

И вот наступила весна 1942 г. Всю зиму не работал водопровод, не было электричества, не работала канализация. Конечно, никакого парового отопления не было; в квартирах лежали умершие от голода люди. Нас, пожарных, объединили с батальонами МПВО (местной противовоздушной обороны). Я был назначен начальником штаба МПВО, в моем подчинении были санитары, химики, пожарные. Наша задача состояла в том, чтобы вынести из квартир тела умерших и очистить лестничные клетки домов от замерзших нечистот, иначе могли развиваться эпидемии. Мы с помощью живых жителей домов выносили трупы, грузили в машины и отвозили на кладбища, где были вырыты рвы под братские могилы, — на Пескаревское, на Серафимовское, на Волковское. За время блокады умерло от голода свыше 800 тысяч ленинградцев.

Но я что хочу сказать? Вдохновителем ленинградцев в трудную зиму 1941—1942 гг. был не Андрей Александрович Жданов — первый секретарь горкома и обкома партии, а Алексей Александрович Кузнецов — второй секретарь. И, когда мы занимались этой своей работой, вдруг к нам подъезжает машина, из нее выходит А.А. Кузнецов, без всякой охраны, и говорит нам несколько неказенных слов благодарности. И так, видимо, он объезжал весь город. Почему я его вспомнил? В 1943 г. была учреждена медаль «За оборону Ленинграда» и я оказался в числе первых, награжденных этой медалью за номером 250. И я получил ее из рук А.А. Кузнецова. А потом, когда блокада была снята, А.А. Кузнецова сделали секретарем большого ЦК. Но было организовано «Ленинградское дело», и практически

все руководители блокадного Ленинграда были расстреляны, в том числе и А.А. Кузнецов — замечательный по своим нравственным качествам человек.

Ну, что еще сказать? Отец мой умер от голода 13 декабря 1941 г. Я был на дежурстве. Пришел старший брат, Орест, и сказал, что отец умирает. Я пошел домой. Жили мы тогда в доме барачного типа, где стены промерзали. Отец работал на стройке, семья (кроме меня и отца — старший брат, младший братишка, сестренка, мама) занимала одну комнатенку, топили буржуйку. Когда я пришел, отец уже умер. Отодрали от забора доски, я сколотил гроб. И мы со старшим братом (он служил в Управлении начальника оборонных работ, а до этого окончил с отличием 3 курса в Академии художеств по архитектурной специальности, он талантливый был человек) и мамой отвезли отца во Владимирский собор, отпели. (Мать и отец были очень верующими людьми.) А потом напрямик через все ответвления Невы и Невки, по протоптанной дорожке на саночках отвезли его на кладбище и похоронили, как положено, по-настоящему. А когда мы покидали кладбище, нам встретилась Анна Петровна Николаева, которая определила меня в пожарные. Она на дровнях везла хоронить своего мужа.

Поздней осенью 1943 г., когда готовился окончательный разгром немцев под Ленинградом, всех белобилетников начали пропускать через военную гарнизонную комиссию; меня не взяли в армию из-за близорукости в 7 диоптрий, а старшего брата, у которого тоже была сильная близорукость, но чуть меньше, все-таки взяли (видимо, решили, что для одной семьи два белобилетника по близорукости — многовато). 22 января 1944 г. пешей колонной их повели в сторону Пулковских высот, а через неделю брат пропал без вести. И только недавно в Интернете появилось сообщение о погибших при прорыве блокады Ленинграда, и в этих списках — Бодалев Орест Александрович, убит 30 января 1944 г., д. Заозерье.

О.Г.Н.: Алексей Александрович, военные годы — время Вашей молодости, выбора профессии. Как Вы стали психологом?

А.А.Б.: Мой отец очень хотел, чтобы я стал инженером-кораблестроителем. Но я насмотрелся, какие трансформации происходят в страшное блокадное время с душами людей, и ориентировка на будущее у меня резко изменилась.

Мне захотелось понять, почему люди по нутру своему так отличаются друг от друга. Например, я знал ленинградцев, которые предполагали, что могут умереть от голода, но свои последние ценности сдавали в фонд обороны города. Также мне был известен случай, когда татарин Максудов, малограмотный человек, умер от голода, охраняя мешки с мукой. А завуч школы, преподававший у

нас очень неинтересно географию, и одновременно секретарь партийной ячейки в нашей школе, назначенный в войну комиссаром госпиталя на Суворовском проспекте, вступил в сговор с главным снабженцем и поваром этого госпиталя. Они воровали пайки у раненых бойцов (их всех троих расстреляли).

Еще пример: когда началась блокада, мой дальний родственник привез из пригородного совхоза, где он работал главным бухгалтером, сколько-то там картошки, капусты, моркови и безвозмездно раздавал все это соседям по коммунальной квартире. Потом он сам и его старший сын умерли от голода. А его младший брат, тоже сделавший какие-то запасы (муки, крупы), все ел сам, а жене и двухлетней дочке не давал ни крошки. Его жена умерла, девочку взяли в специальный приемник, где выхаживали детей-дистрофиков. А он после войны снова женился, купил катер и катался на нем по Финскому заливу и Ладожскому озеру.

И вот... запала идея узнать, почему так происходит? Позже, читая работы американского психолога А. Маслоу, я понял, что он в своей теории мотивации был не прав, когда утверждал, что высшие потребности у человека просыпаются только тогда, когда удовлетворены низшие потребности. И это подтверждают те примеры бессребреников, которые жертвовали в фонд обороны, или вот пример Максимова.

О психологии я не знал ничего. Перед войной кончил 9 классов. Во время войны доучивался в школе рабочей молодежи и думал, что пойду либо на юридический факультет, либо на филологический, либо стану врачом-психиатром, и тогда получу ответ на волнующие меня вопросы. Но однажды иду по Литейному проспекту и во дворце Юсуповых, где был расположен главный лекторий города, вижу афишу: «Профессор Ананьев прочтет цикл из 10 лекций по психологии». Я купил абонемент. Борис Герасимович Ананьев был блестящим лектором, его лекции приходили слушать и экономисты, и юристы, и филологи, набивалось всегда полным-полно народа. В своих лекциях он так увлеченно ставил психологические проблемы и так ярко, образно их разрешал, что я понял, что психология — это мое. И я подал заявление на психологическое отделение философского факультета. На очном отделении я учиться не мог, потому что братишка маленький и сестренка... надо было помогать.

Общую психологию нам читал Григорий Соломонович Рогинский, прямой ученик Владимира Александровича Вагнера. Поведение обезьян мы наблюдали (это уже в 1946—1947 гг.) в Сухуми в обезьяньем питомнике; после окончания 2-го курса заочного отделения нам доверяли проводить там экскурсии. Первая моя печатная работа была об обезьянах. Потом я перевелся на дневное отделение и слушал лекции Б.Г. Ананьева. Было нелегко дотянуться до уровня

студентов дневного отделения и были трудности с немецким языком, но я был заинтересован в повышенной стипендии, приходилось соответствовать. Преподавательница немецкого языка водила нас в Эрмитаж, она хорошо знала библейскую историю и так интересно рассказывала, что картины как будто оживали.

Как-то представительница ГОРОНО⁴ попросила Б.Г. Ананьева порекомендовать кого-то из студентов для преподавания в школе логики и психологии. Он порекомендовал меня, и мне нужен был приработок. Школы были отдельные для мальчиков и для девочек. Я преподавал логику и психологию в мужской школе № 207; курсовые работы выполнял на материале школьных занятий. Борис Федорович Ломов — основатель института психологии РАН и мой большой друг, начинал так же.

Августа Альбертовна Прессман, преподаватель и сотрудница Б.Г. Ананьева, приводила студентов-психологов на мои уроки логики и психологии, после уроков устраивала разборы, в том числе говорила и о моих ошибках. Я до того влюбился в эту работу, что взял на себя еще и классное руководство. Я решил, что для классного руководителя очень важно способствовать тому, чтобы мальчишки более строго относились к выбору жизненного пути. Для этого я начал привлекать родителей своих учеников. Например, отец одного ученика работал на фабрике «Ленфильм», и он показал нам процесс создания кинофильма от самого начала до самого конца. Отец другого был главным архитектором Ленинграда. Сам он не приходил в школу, но присылал своих помощников, и они показывали нам проекты застройки послевоенного Ленинграда, рассказывали о профессии архитектора, о том, какие кварталы, где, как, почему будут возводиться и так далее. Отец еще одного ученика — подводник на Северном флоте — сам приходил и рассказывал о специфике плавания на подводных лодках, о том, какие профессии можно приобрести в этой области. Затем мы побывали на заводе «Вулкан», где изготавливали металлообрабатывающие станки. Это было микрометаллургическое производство, поэтому — копоть, вспышки пламени, раскаленный кокс и т.д.

К чему я веду все это? Я очень хорошо учился, много работал, состоял в студенческом научном обществе, был командиром студенческих строительных отрядов. Мы с Б.Ф. Ломовым были в одной плотницкой бригаде на строительстве Шульгинской ГЭС. Моя дипломная работа «Как надо давать логику и психологию в старших классах школы, чтобы воспитательный эффект был выше» понравилась Б.Г. Ананьеву, и меня, беспартийного, не комсомольца рекомендовали в аспирантуру!

⁴ ГОРОНО — городской отдел народного образования (Примеч. ред.).

Окончив аспирантуру и досрочно защитив кандидатскую диссертацию, я получил направление на работу в г. Даугавпилс. Тогда логику и психологию убрали из школы. Появились школы-интернаты. В одном из таких интернатов я стал отвечать за воспитательную работу, обеспечивал контакты с родителями детей. Владимир Николаевич Мясищев приезжал в наш интернат и устраивал встречи педагогов и аспирантов — своеобразные «консилиумы». Он очень хорошо разбирался в каждом отдельном человеке. Видимо, я пришелся ему по душе, и он пошел к ректору ЛГУ и переиграл мое распределение. Так я остался в Ленинграде.

О.Г.Н.: Алексей Александрович, а как вы стали москвичом?

А.А.Б.: После ряда выступлений на собраниях Академии педагогических наук я, видимо, запомнился ее Президенту, академику Всеволоду Николаевичу Столетову. Он пригласил меня в 1976 г. на должность и.о. академика-секретаря Отделения психологии и возрастной физиологии АПН СССР, позже я был избран официально на эту должность и с тех пор живу в Москве.

О.Г.Н.: Спасибо, Алексей Александрович, за Ваш рассказ, думаю, что Ваши воспоминания будут интересны представителям многих поколений наших психологов, особенно молодым.