

Вестник Московского университета

НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Основан в ноябре 1946 г.

Серия 14 ПСИХОЛОГИЯ

Издательство Московского университета

MOSCOW UNIVERSITY PSYCHOLOGY BULLETIN

№ 1 • 2020 • ЯНВАРЬ–МАРТ

Выходит с 1977 г. один раз в три месяца

Published since 1977 once in three months

СОДЕРЖАНИЕ

Теоретические исследования

- Зиренко М.С., Корнилова Т.В. Интеллект, мотивация и черты Большой пятерки в регуляции решения детерминисткой задачи (П. Васона) 3
- Лисова Е.Н. Группа как объект: незрелость или деструкция? 22
- Рикель А.М., Филатова К.В. Сходство аттитудов и возникновение аттракции: новый взгляд на классическую проблему . . . 34

Методика и методология современной психологии

- Арестова О.Н., Осипян Г.А., Взорин Г.Д., И.В. Малиновская, Маслова М.В. Методика исследования качества жизни в связи с нарушениями зрительной функции 55

Эмпирические исследования

- Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска 77
- Смирнова Я.К. Специфика совместного внимания и модели психического у дошкольников с атипичным развитием. 96
- Деева Т.М. Усвоение простых закономерностей в исследованиях имплицитного научения. 124

На факультете психологии — история и современность

- Липатов С.А. Проблемы концептуализации социальных эмоций и коллективных переживаний в современной социальной психологии: к 70-летию юбилею Т.Г. Стефаненко 143

CONTENTS

Theoretical studies

- Zirenko M.S., Kornilova T.V.* Intelligence, motivation, and Big Five personality traits in the regulation of decision-making in the deterministic Wason selection task 3
- Lisova E.N.* Group as an object: immaturity or destruction? 22
- Rikel A.M., Filatova K.V.* The similarity of attitudes and the attraction: a new look at the classical problem 34

Methodology of modern psychology

- Arestova O.N., Osipyan G.A., Vzorin G.D., Malinovskaya I.V., Maslova M.V.* Quality of life dynamics connected with visual function disorders and surgery treatment results 55

Empirical studies

- Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I.V.* Self-regulation reliability as resource of goal achievement in high-risk occupations. 77
- Smirnova Y.K.* The specificity of joint attention and a mental model in at-board children with atypical development 96
- Deeva T.M.* Simple regularities acquisition in the studies of implicit learning. 124

At the faculty of psychology — before and today

- Lipatov S.A.* Conceptualization issues of social emotions and collective emotional experience (perezhivanie) in modern social psychology: commemoration to the 70th Anniversary of T.G. Stefanenko 143

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.9.01

doi: 10.11621/vsp.2020.01.01

ИНТЕЛЛЕКТ, МОТИВАЦИЯ И ЧЕРТЫ БОЛЬШОЙ ПЯТЕРКИ В РЕГУЛЯЦИИ РЕШЕНИЯ ДЕТЕРМИНИСТКОЙ ЗАДАЧИ (П. ВАСОНА)

М. С. Зиренко, Т. В. Корнилова

МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия)

Для контактов. E-mail: tvkornilova@mail.ru

Актуальность. Актуальным является комплексное выявление взаимосвязей интеллекта, мотивации и личностных черт в решении задач, совмещающих необходимость прогностической активности и ориентировки на логическое правило.

Цель исследования. Установление роли глубинной мотивации, свойств Большой пятерки (куда входят черты *экстраверсия, согласие, добросовестность, сознательность, открытость новому опыту*) и интеллекта в выборе стратегий и эффективности решения задач (на материале задачи П. Васона).

Методики и выборка. Выборку составили 75 студентов и аспирантов г. Москвы и Санкт-Петербурга ($M_{\text{возраст}} = 21.2$, $SD = 2.6$), решавших задачу в компьютеризованном виде. Они получали психодиагностические методики: краткий опросник Большой пятерки, опросник личностных предпочтений А. Эдвардса и интеллектуальную батарею, построенную для диагностики вербального интеллекта (русскоязычные варианты теста Милл-Хилла и теста на аналогии) и невербального (субтесты Трехмерное Вращение и Матрицы из теста ICAR).

Результаты. *Флюидный интеллект* был положительно связан с *экстраверсией*, а *вербальный* отрицательно связан с *согласием* и *добросовестностью*. Именно эти три черты проявили связи с эффективностью принятия решений (ПР) в задаче. *Флюидный интеллект* отрицательно связан с *чувством вины*, а *вербальный интеллект* положительно с *мотивацией достижения*. Описаны также ряд установленных связей Большой пятерки с разными видами мотивации.

Но показатели *интеллекта* не выступили в связях с успешностью решения задачи Васона, как и черты *эмоциональная стабильность* и *открытость новому*.

С результативностью и временем решения на разных попытках (от 1-й к 3-й) выступили разные виды мотивации *автономии*, *чувства вины*, *агрессии*, а также на уровне статистических тенденций — мотивация *достижения* и *самопознания*.

Выводы. В целом использование методики А. Эдвардса позволяет принять общую гипотезу о вкладе неспецифической (по отношению к познавательной деятельности) мотивации в структурирование решений по задаче П. Васона. Для этой детерминистской задачи установлены позитивные связи ее решения с мотивацией *автономии* и *стойкости в целедостижении*, и негативная роль мотивации *агрессии* и отсутствие связей с мотивацией *достижения* (и другими выделенными видами мотивации).

Ключевые слова: принятие решений, интеллект, Большая пятерка, мотивация, задача Васона, опросник личностных предпочтений А. Эдвардса.

Благодарности: работа выполнена при поддержке РФФИ — грант 19-29-07069. Авторы выражают благодарность В. Епишину за разработку компьютерной версии задачи П. Васона.

Для цитирования: Зиренко М.С., Корнилова Т.В. Интеллект, мотивация и черты Большой пятерки в регуляции решения детерминистской задачи (П. Васона) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 3–21. doi: 10.11621/vsp.2020.01.01

Поступила в редакцию 04.09.19 / Принята к публикации 11.11.19

INTELLIGENCE, MOTIVATION, AND BIG FIVE PERSONALITY TRAITS IN THE REGULATION OF DECISION-MAKING IN THE DETERMINISTIC WASON SELECTION TASK

Maria S. Zirenko, Tatiana V. Kornilova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
Corresponding author. E-mail: tvkornilova@mail.ru

Abstract

The study performed a comprehensive examination of interrelationships among intelligence, motivation, and personality traits in problem solving that requires a combination of prognostic activity and following logical rules.

Objective. To determine the role of motivation, personality traits, and intelligence in predicting choice of strategies and the effectiveness of problem solving (using the Wason selection task).

Method. Seventy-five undergraduate and graduate students from Moscow and Saint Petersburg participated in the study (age $M = 21.2$, $SD = 2.6$) and were asked to perform a problem-solving task on a computer. They also received a set of questionnaires: the Ten Item Personality Inventory (Big Five), Personal Preferences Schedule (motivation), two subtests aimed at measuring verbal crystallized intelligence (Mill-Hill and Verbal Analogies) and fluid intelligence (Three-Dimensional Rotation, Matrix Reasoning).

Results. Fluid intelligence showed a positive correlation with extraversion, while verbal intelligence showed a negative correlation with agreeableness and conscientiousness. These three personality traits were also related to problem-solving effectiveness. Fluid intelligence showed a negative correlation with guilt, while verbal intelligence showed a positive correlation with achievement motivation. Intelligence scores were not related to the success of problem solving in the Wason selection task, and neither were emotional stability and openness to experience.

Effectiveness and the duration of decision making in different attempts to perform the task were correlated with motivation of autonomy, guilt, aggression, and, at the statistical trend level, with motivation of achievement and intraception.

Conclusion. The data largely supported the general hypothesis regarding the role of non-specific motivational tendencies in solving the Wason selection task. For this deterministic problem, we found positive correlations of decision making with motivation of autonomy and endurance, whereas negative correlations were obtained for motivation of aggression.

Keywords: decision making, intelligence, Big Five, motivation, Wason selection task, Edwards Personal Preference Schedule

Acknowledgement: This work was supported by the Russian Foundation for Basic Research — Grant 19-29-07069.

For citation: Zirenko, M.S. & Kornilova, T.V. (2020). Intelligence, motivation, and Big Five personality traits in regulation of decision making in the deterministic Wason selection task. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, pp. 3–21. doi: 10.11621/vsp.2020.01.01

Received: September 04, 2019 / Accepted: November 11, 2019

Введение

При изучении ПР в задачах с заданными альтернативами открытым остается вопрос о связях в регуляции выборов человека его интеллекта и мотивации как свойств единого интеллектуально-личностного потенциала (ИЛП). ПР, понимаемое как преодоление неопределенности, опосредствуется складывающимися в динамические иерархии «здесь и сейчас» разноуровневыми процессами, а единицами функционирования целостного ИЛП выступают динамические регулятивные системы — ДРС (Корнилова и др., 2010).

Мышление при ПР в закрытых задачах (decision-making, отличающихся от так называемых открытых задач — problem-solving) трудно поддается изучению в силу свернутости его структур (по сравнению с открытыми задачами — решением проблем). Мотивационная регуляция выборов при этом имеет двойную составляющую по типу связи со стратегиями: 1) удовлетворение познавательных потребностей, что выражается в ориентировке в ситуации, в гностических целях, когнитивных оценках и предвосхищениях; 2) влияния со стороны неспецифической мотивации, образующей глубинные иерархии мотивов и выступающей *внешней*, если в качестве *внутренней* рассматривается именно познавательная мотивация (О.К. Тихомиров, А.М. Магюшкин и др.).

В отечественной психологии при рассмотрении мышления как прогнозирования (Брушлинский, 1979) и как актуалгенеза многоуровневых процессов когнитивной и смысловой регуляции стратегий (Тихомиров, 1984) личностные составляющие включались в макро- и микроанализ мыслительной деятельности в отношении развернутых стратегий решения проблем, а не ПР. В зарубежной литературе личностные составляющие выборов в закрытых задачах в большей части анализировались на материале диагностики черт Большой пятерки, реже — мотивации (Козелецкий, 1979). В отечественных исследованиях также в последние годы выявлялась роль этих черт применительно к профессиональным решениям. В частности, устанавливалась регулятивная роль в решении вербально заданных ситуаций *эмоциональной стабильности, согласия, сознательности и экстраверсии* (Богачева и др., 2019; Павлова и др., 2019).

Включенность в ПР внешней — не специфической для познания — мотивации в стратегии выборов на разном материале анализировалась с использованием опросника Личностных предпочтений А. Эдвардса (Edwards Personal Preference Schedule) (Каменев и др.,

2018; Степаносова, Корнилова, 2006; и др.). Он использовался также для выявления специфики мотивационного профиля студентов и лиц разных профессий (Корнилова, 1997а, 1997б, 2016; и др.).

В построение образа ситуации при ПР включены как интеллектуальные, так и мотивационные составляющие. И если интеллектуальные предпосылки и роль отдельных видов мотивации рассматривались применительно к регуляции мыслительных стратегий, то комплексный анализ со стороны когнитивных и мотивационно-личностных составляющих ПР проводился гораздо реже. Он предполагал бы интегративный взгляд на построение образа ситуации и выбор в условиях неопределенности при ПР. В отечественной психологии обоснована такая интегративная роль *образа мира*, который посредством актуалгенеза предвосхищений (пред-знаний) формирует образ ситуации ПР и направляет прогностическую активность человека (Смирнов и др., 2016). Однако исследовательской задачей остается выявление связей между разноуровневыми личностными и мотивационными составляющими предвосхищений, регулирующих направленность ПР. Она уже реализовывалась в исследованиях на материале задач, где когнитивная ориентировка выступает в вероятностно заданных условиях неопределенности (Корнилова, 2016; Смирнов и др., 2017; и др.). Однако остается вопросом, как преодоление неопределенности при ПР в детерминистских задачах, предполагающих ориентировку на правила, связано с составляющими интеллектуально-личностного потенциала человека.

Именно детерминистские задачи, к которым относят и задачу П. Васона (с двушаговым выбором для правильного решения), не рассматривались в аспектах влияния мотивации. Но это влияние следует предполагать, поскольку в обзоре по решениям задачи Васона в ее разных формулировках показано, что успешность ПР зависит от предметного содержания задачи, задаваемого формальным или «житейскими» контекстами (актуализирующими разные образы ситуации) (Valiña, Martín, 2016).

Итак, во многих исследованиях было показано, что регуляция ПР осуществляется одновременно со стороны разноуровневых процессов единого интеллектуально-личностного потенциала человека. Однако неочевидным остается вклад характеристик, представляющих разные компоненты регуляции — неспецифической (для мышления) мотивации, относящейся к глубинному слою личностной регуляции, и интеллектуальных характеристик, выступающих потенциалом, который может быть использован в разной степени в зависимости

от целевых структур, конструируемых субъектом в процессе взаимодействия с проблемной ситуацией.

Целью данного исследования стало установление роли глубинной мотивации, свойств Большой пятерки и интеллекта в выборе стратегий и в эффективности решения задач (на материале задачи с картами П. Васона).

Гипотезы

1. Лица с более высоким уровнем *академического интеллекта* будут более успешны в решении задачи Васона (им потребуется меньше попыток и меньше времени для решения задачи).

2. Лица с выраженными *добросовестностью, экстраверсией, согласием, эмоциональной стабильностью и открытостью новому* (как чертами Большой пятерки) будут более успешны в задаче Васона.

3. Лица с высокими показателями по мотивации *достижения, агрессии, автономии и стойкости в целедостижении* могут быть более успешными в решении задачи Васона.

Методика

Участники исследования. В исследовании приняли участие на добровольной основе 75 студентов, магистрантов и аспирантов разных факультетов, обучающихся в университетах Москвы и Санкт-Петербурга (из них 52 женщины, в возрасте от 17 до 32 лет, $M = 21.2$, $SD = 2.6$).

Последовательность предъявления психодиагностических методик и задачи Васона была рандомизирована для контроля эффекта последовательности. После завершения процедуры все участники исследования прошли через процедуру дебрифинга, получив информацию о целях исследования, а также об индивидуальных результатах психодиагностического тестирования.

Психодиагностические методики

1. Для диагностики *мотивации* применялся Опросник А. Эдвардса «Список личностных предпочтений» (Edwards Personal Preference Schedule) в русскоязычной модификации (Корнилова, 1997а). Он измеряет те основные виды глубинной мотивации, которые вошли в список «социогенных потребностей», или «мотивационных тенденций», согласно классификации Г. Мюррея (они же вошли в основу ТАТa). Использовался модифицированный вариант, включающий 8 шкал мотивационных тенденций: *мотивация достижения, любовь*

к порядку, автономия, самопознание, доминирование, чувство вины, стойкость в достижении целей, агрессия. При апробации опросника на российских выборах было обосновано, что его пункты отражают направленность действий, и результаты могут переинтерпретироваться не только как проявление базовых потребностей (needs, по Г. Мюррею), но и в контексте предпочитаемой направленности целеобразования. Методика определяет смысловые предпочтения, которые стоят за предпочтением целей. Методика сконструирована в ипсативном формате (респондент вынужден совершить выбор одной из двух альтернатив в соответствии со своими предпочтениями).

2. Для диагностики черт Большой пятерки применялся Краткий опросник Большой пятерки (КОБП — TIPI в англоязычной аббревиатуре) (Корнилова, Чумакова, 2016). Шкалы *экстраверсии, согласия, добросовестности, эмоциональной стабильности и открытости новому опыту*. Самооценочная методика включает 10 утверждений, по два утверждения на каждый фактор (переменную). Участнику нужно оценить степень, в которой ему свойственна каждая черта, по шкале от 1 до 7.

3. Академический интеллект измерялся с помощью двух тестов:

а) *Вербальный (кристаллизованный) интеллект* тестировался с помощью двух субтестов теста ROADS, апробированного ранее С. Корниловым (Корнилов, Григоренко, 2010). Первый субтест является аналогом теста Милл Хилла и включает 34 задачи на определение среди шести предложенных слов наиболее близких по значению к заданному слову. Второй субтест включает 30 задач на установление отношений синонимы/антонимы между парами слов.

б) *Невербальный (флюидный) интеллект* — с помощью двух субтестов из методики ICAR (International Cognitive Ability Resource) (Condon, Revelle, 2014; апробация: Корнилова и др., 2019). Субтесты содержат 24 трехмерные фигуры на вращение и 11 матриц. Трехмерные фигуры на вращение представляют собой кубы, и участников просят определить, какой из шести предложенных вариантов ответа является возможным вращением представленного куба. Задание с матрицами является аналогичным прогрессивным матрицам Равена. Стимулами являются геометрические фигуры 3×3 элементов с одним из девяти отсутствующих элементов. Респонденты должны идентифицировать, какой из шести предложенных элементов наилучшим образом завершит фигуру.

Тестовый балл по *флюидному интеллекту* получается при суммировании результатов по первым двум субтестам, а балл по *кри-*

сталлизованному (вербальному) интеллекту получается в результате суммирования баллов по третьему и четвертому субтестам.

Тестирование проводилось индивидуально или в группах (до 15 человек) в условиях ограничения по времени в отдельности для каждого субтеста.

Компьютеризованная задача Васона

Предъявление задачи проходило в компьютеризованном виде. Участникам исследования была представлена следующая инструкция к задаче: «Вам даны 4 карты, на одной стороне каждой из которых цифра, на другой буква. Вам нужно определить, какие две карты необходимо перевернуть, чтобы подтвердить или опровергнуть следующее правило: «Если на одной стороне карты гласная, то на другой стороне — четная цифра». Перед каждым выбором карты Вам необходимо объяснить, почему выбираете именно эти карты, записать кратко вашу гипотезу в соответствующем окошке, а также оценить степень уверенности в том, что этот выбор приведет к решению. После этого карты будут перевернуты, и Вы увидите изменившуюся ситуацию. Необходимо перевернуть ТОЛЬКО те две карты, которые позволяют проверить правило».

Участникам давалась возможность многократных этапов. На одном этапе можно было сделать два выбора. Успешным решением считался верный выбор обеих карт, работающих на проверку правила. Фиксируемые показатели: время чтения инструкции и решения задачи, количество попыток при решении задачи, уверенность при выборе карты.

Результаты

В силу того, что большинство из измеренных в исследовании переменных (за исключением количества попыток до верного решения задачи) представлено в порядковых шкалах, для обработки результатов использованы непараметрические статистические критерии (ранговые критерии Манна — Уитни и коэффициент корреляции ρ Спирмена).

1. *Связи между переменными интеллектуально-личностного потенциала (ИЛП)*

Как показано в табл. 1, *невербальный интеллект* отрицательно коррелирует с *чувством вины*, а *вербальный интеллект* положи-

Таблица 1

Интеркорреляции между личностными и интеллектуальными переменными (ρ Спирмена)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Мотивация достижения	1														
2. Любовь к порядку	-0.05	1													
3. Автономия	-0.01	-0.52*	1												
4. Самопознание	-0.26*	-0.01	-0.06	1											
5. Доминирование	-0.09	-0.22	0.01	-0.20	1										
6. Чувство вины	-0.26*	0.02	-0.31**	0.03	-0.40**	1									
7. Стойкость в достижении целей	-0.01	-0.05	-0.37**	-0.26*	0.06	-0.09	1								
8. Агрессия	-0.13	-0.31**	0.38**	-0.15	-0.16	-0.14	-0.29*	1							
9. Невербальный интеллект	0.22	-0.01	0.13	-0.11	0.24	-0.30*	-0.12	-0.03	1						
10. Вербальный интеллект	0.32*	-0.06	-0.06	-0.005	0.08	-0.02	-0.12	-0.05	0.28*	1					
11. Экстраверсия	0.15	-0.20	0.21	-0.23	0.28*	-0.39**	0.10	0.09	0.29*	0.20	1				
12. Согласие	-0.15	0.05	-0.03	0.21	0.05	-0.02	-0.04	-0.11	-0.01	-0.40**	0.05	1			
13. Добросовестность	-0.12	0.25*	-0.26*	-0.03	0.15	-0.03	0.24	-0.28*	-0.12	-0.28*	0.10	0.23	1		
14. Эмоциональная стабильность	-0.005	0.08	0.02	0.10	0.08	-0.32**	0.09	-0.03	0.21	-0.18	0.12	0.26*	0.29*	1	
15. Открытость к новому опыту	0.23	-0.27*	0.28*	-0.14	0.14	-0.36**	0.06	0.10	0.05	0.002	0.42**	-0.11	0.02	0.19	1

Примечание. 1) ** p < 0.01, * p < 0.05.

тельно коррелирует с *мотивацией достижения*. *Невербальный и вербальный интеллект* положительно связаны между собой. Из матрицы интеркорреляций следует также, что *мотивация достижения* отрицательно связана с *мотивацией самопознания* и *чувством вины*; *агрессия* положительно связана с *автономией* и отрицательно — с *любовью к порядку* и *стойкостью в целедостижении*, стремление к *автономии* также отрицательно связано с этими двумя видами мотивации.

Невербальный (флюидный) интеллект положительно связан с *экстраверсией*, а *вербальный* отрицательно с *согласием* и *добросовестностью*. С последними двумя чертами положительно связана и *эмоциональная стабильность*; она же отрицательно коррелирует с *мотивацией чувства вины*. *Экстраверсия* положительно связана с *мотивацией доминирования* и отрицательно с *чувством вины*. *Добросовестность* отрицательно связана с *мотивацией к автономии* и *агрессии* и положительно с *любовью к порядку*.

Открытость опыту, положительно коррелирующая с другим свойством Большой пятерки — *экстраверсией*, положительно связана с *мотивацией автономии* и отрицательно с мотивами *любви к порядку* и *чувства вины*.

2. Эффективность ПР и характеристики интеллектуально-личностного потенциала

Поскольку во всех попытках решения число участников, сделавших хотя бы один верный выбор карты (количество представлено в столбце «Один» табл. 2), было значительно меньше по сравнению с числом участников, не совершивших ни одного верного выбора (столбец «Ни одного»), искать различия в характеристиках ИЛП этих подгрупп не представлялось возможным.

Однако сопоставимыми по количеству оказались подгруппы, выделенные на основании наличия и отсутствия верного решения, то есть выбора одновременно двух верных карт или сделавших ошибки (в выборе одной или обеих карт). При 1-й попытке оба выбора сделали верно 17 человек, неверно — 58 человек, при 2-й попытке верно выбрали обе карты 21 человек, неверно — 37 человек, при 3-й попытке оба выбора сделали верно 19 человек, а неверно — 18. Для 4-й попытки (и дальнейших — вплоть до 9-й) сравнения не проводились в силу малочисленности респондентов, все еще решавших задачу на этих этапах.

Таблица 2

Количество верных и неверных выборов в попытках

	Первая попытка			Вторая попытка			Третья попытка			Четвертая попытка		
	Один	Оба	Ни одного	Один	Оба	Ни одного	Один	Оба	Ни одного	Один	Оба	Ни одного
Верно	71	17	4	57	21	1	35	19	2	15	8	3
Неверно	4	58	71	1	37	57	2	18	35	3	10	15

Для того, чтобы выявить регулятивную роль мотивационных тенденций, личностных черт и интеллекта в принятии решений в задаче Васона, мы сравнили выраженность этих переменных у студентов, справившихся и не справившихся с задачей на определенной попытке, что представлено в табл. 3.

Таблица 3

**Различия в выраженности мотивации, интеллекта и черт у тех,
 кто верно решил задачу, и тех, кто неверно решил задачу
 на 1, 2 или 3-й попытке**

Попытки	Первая		Вторая		Третья	
Верное решение	0	1	0	1	0	1
N	58	17	36	21	18	18
Мотивация достижения	7.88	8.71	7.83	7.95	8.22	7.44
Любовь к порядку	5.72	6.24	5.97	5.29	6.61	5.33
Автономия	8.18	8.47	7.89	8.67'	8.50	7.28'
Самопознание	8.84	8.24	8.50	9.43	8.72	8.28
Доминирование	6.44	6.94	6.72	5.95	5.94	7.50
Чувство вины	7.16	6.12	7.22	7.05	7.22	7.22
Стойкость в достижении целей	6.56	7.59	6.97	5.86	6.06	7.89*
Агрессия	5.14	3.71*	4.86	5.62	4.72	5.00
Флюидный интеллект	94.81	98.71	95.33	93.67	96.06	94.56
Вербальный интеллект	91.29	92.50	90.76	92.47	90.53	91.00

Примечание. 1) применен непараметрический критерий Манна — Уитни); 2) * $p < 0.05$, ' $p < 0.10$ (уровень статистической тенденции). 3) Верное решение: 0 = неверно выбрана одна или обе карты, 1 = верно выбраны обе карты; N = количество испытуемых, верно или неверно решивших задачу.

У студентов, которые при 1-й попытке за два шага продемонстрировали верное решение, по сравнению с испытуемыми, которые при первой попытке ошиблись в выборе одной или обеих карт и продолжили решение, среди показателей мотивации значимо ниже оказалась *агрессия* ($p = 0.027$). Между этими группами не было обнаружено различий в выраженности по флюидному и кристаллизованному интеллекту.

Студенты, выбравшие обе карты верно уже при 2-й попытке, характеризовались более выраженной *мотивацией автономии* (уровень статистической тенденции, $p = 0.072$) по сравнению с испытуемыми, которые ошиблись в одном или обоих выборах и продолжили решение, взяв 3-ю попытку. Различий между решившими и не решившими при 2-й попытке по шкалам интеллекта и чертам Большой пятерки не обнаружено.

У студентов, которые перешли к 3-й попытке, выявлены значимые различия по *стойкости в достижении целей* ($p = 0.024$): она выше у тех, кто сделал два верных выбора в 3-й попытке. Различия на уровне статистической тенденции обнаружены в *мотивации доминирования* (при $p = 0.068$): она выше у тех, кто сделал оба верных выбора в 3-й попытке; а *мотивация автономии* ниже у тех, кто на этой попытке решил задачу (на уровне тенденции $p = 0.097$). Различий между решившими и не решившими задачу по шкалам интеллекта и чертам Большой пятерки для этой подгруппы также не обнаружено.

3. Время решения

Время решения и время чтения инструкции положительно коррелировали между собой ($\rho = 0.46$, $p < 0.001$). Анализ времени решения позволил прояснить связи личностно-мотивационных факторов с этим показателем эффективности решений.

Добросовестность была отрицательно связана с общим временем решения ($\rho = -0.26$, $p = 0.04$), остальные черты Большой пятерки не были связаны с этим параметром.

Но связаны с решениями некоторые виды мотивации. Те студенты, которые тратили меньше времени на решение и сделали правильные выборы в 1-й же попытке, характеризовались более низкой мотивацией *автономии* ($p = 0.021$), более высокой мотивацией *достижения* (на уровне тенденции — $p = 0.064$) и более низкой мотивацией *самопознания* ($p = 0.078$). При 2-й попытке связи с эффективностью (верное решение при снижении времени обдумывания) проявили переменные мотивации и Большой пятерки: быстрее делали пра-

вильные выборы респонденты с более высокими *агрессией* ($p = 0.058$), *согласием* ($p = 0.055$), *экстраверсией* ($p = 0.033$) и *добросовестностью* ($p = 0.048$). При 3-й попытке студенты с низким *чувством вины* принимали решения более быстро ($p = 0.062$).

Обсуждение результатов

1. Показатели *интеллекта* не выступили в качестве переменных, связанных с процессуальными или результативными характеристиками решения задачи, значит, частная *гипотеза 1* отвергается. Этот результат является неожиданным, поскольку задача Васона является задачей на пропозициональную логику и рациональное мышление, которые связаны с уровнем интеллекта. Понимание интеллекта, как потенциала, проявляющегося в мышлении, теоретически обосновано (Тихомиров, 1984; Ушаков, 2003). Но остается исследовательским вопрос, как это проявляется в задачах на принятие решения (Корнилова, 2016). Роль более высокого интеллекта в повышении эффективности ПР для вероятностно заданных ситуаций выбора из альтернатив не раз экспериментально показана (Корнилова и др., 2018; и др.). Но видимо требует дальнейшего изучения предполагаемая связь познавательной активности с актами выбора в детерминистских задачах.

2. Тот факт, что увеличение времени на ориентировку в заданной ситуации не приводило к большей эффективности принятия решений в ней, можно рассматривать как проявление недостаточности прогностической активности субъекта в построении образа ситуации (влекущее за собой удлинение времени решения). Но это, согласно нашим данным, не проявляет регулятивной роли диспозициональных мотивационных и интеллектуальных переменных. Динамика развития познавательной потребности и целеобразования (в понимании смысловой теории мышления в школе О.К. Тихомирова) в значительной степени определяется ситуационными факторами, направляющими актуализацию гностических целей, что трудно было бы эксплицировать в нашем исследовании в силу большей свернутости процессов мышления при ПР, чем при решении открытых проблем.

3. *Добросовестность*, или сознательность, — единственная из измеренных характеристик ИЛП, которая проявила связь со временем решения задачи: более добросовестные студенты решали задачу быстрее. Этот результат может казаться противоречивым, в особенности если обратиться к пониманию сознательности учения, по А.Н. Леонтьеву (1997), как к смыслу, который приобретают усвоенные знания. На понимание смысла задачи для самого студента

должно уходить больше времени, чем в случае низкой вовлеченности в процесс решения задачи. Однако наш результат скорее указывает на характеристику общей привычной собранности (самоорганизации) и дисциплинированности мысли у более добросовестных студентов, которые выработали навык быстрого принятия решения в академических заданиях.

Но *гипотеза 2* может быть принята не только по отношению к черте *добросовестность*. Тот факт, что увеличение баллов по *шкале экстраверсии и согласию* выступило в связях с эффективностью (с показателями верного решения) при снижении времени обдумывания во 2-й попытке, позволяет говорить и о позитивной роли и этих черт.

Эмоциональная стабильность и открытость опыту не выступили в связях с эффективностью решений. Гипотеза 2 об их роли в решении задачи Васона отвергается.

4. Мы не выдвигали направленных гипотез о связях интеллекта и мотивации с чертами Большой пятерки, но установили такие связи, что представлено в табл. 1. Связи с интеллектом проявили именно те черты — *экстраверсия, добросовестность и согласие*, — которые коррелировали и с показателями решений в задаче Васона. В целом результаты свидетельствуют о динамике мотивационных тенденций, смене их регулятивной роли по мере преодоления неопределенности ситуации на разных попытках решения.

Установленная связь снижения мотивации *агрессии* у правильно решивших задачу Васона в первой же попытке свидетельствует против частной *гипотезы 3*, что можно рассматривать как противоречащее приводимому Ю. Козелецким указанию на связь более выраженной агрессии с эффективностью ПР в условиях риска и неопределенности (1979). Однако результат согласуется с полученным М.А. Чумаковой (2010) на материале вербальных задач — мотивация агрессии была более выраженной у тех, кто хуже справился с ПР. Видимо, для детерминистских задач прогностическая активность разворачивается иначе при построении образа задачи, чем в более простых ситуациях выборов лотерей (по отношению к которым анализировались стратегии ПР в книге Ю. Козелецкого).

Связь между повышенной мотивацией *агрессии* и неверным решением при 1-й попытке может быть рассмотрена и в контексте результатов о том, что агрессия приводит к специфическим искажениям мышления, заключающимся в эгоцентрическом толковании материала, прямом и грубом искажении смысла (Арестова, 2009; Арестова, Саченко, 2010). Эгоцентричность в мышлении может

мешать решению задачи Васона, поскольку успешное решение заключается в следовании правилам и рассуждением в рамках логики высказываний.

Не напористость, а следование правилам пропозициональной логики обеспечивало выдвижение «правильных» гипотез, что больше характеризовало лиц со снижением агрессии и не было связано с ориентацией на высокие показатели достижений.

Во 2-й попытке решения (то есть уже после неуспеха в 1-й, что оставило в выборке уже только лиц с более высокой агрессией) на уровне тенденции выявилась положительная связь успешности решения с мотивацией *автономии*, что хорошо интерпретируется как проявление самостоятельности и самоорганизации мышления. Но по сочетанию правильности и быстроты выбора картина выглядит сложнее: здесь более длинные (по времени) решения давали испытуемые с более низкой автономией.

Тенденция позитивной связи автономии характеризовала и решения тех, кто продолжил решения при 3-й попытке. Но теперь успешность была связана и с показателями *стойкости в достижении целей* и — по более быстрому времени — *чувства вины*, что, видимо, означает развертывание последовательности проверяемых гипотез.

Таким образом, гипотеза 3 принимается в отношении позитивных связей с эффективностью ПР мотивации *автономии* и *стойкости в целедостижении*, а при повторных этапах решения задачи также в отношении позитивной роли *чувства вины*.

Выводы

1. Показатели *интеллекта* не выступили в связях с успешностью и динамикой решения задачи Васона.

2. Из черт Большой пятерки *добросовестность*, *согласие* и *экстраверсия* связаны с эффективностью ПР на разных этапах в детерминистской задаче; они же проявили связи с показателями интеллекта.

3. Структурирующая функция мотива проявляется в динамике изменения связей мотивационных тенденций с успешностью решений на этапах решения детерминистской задачи по мере преодоления ситуации неопределенности. Установлены позитивные связи с ее решением мотивации *автономии*, *чувства вины* и *стойкости в целедостижении*, негативная роль мотивации *агрессии* и на уровне тенденций — позитивные связи с мотивацией *достижения* и *самопознания*.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Арестова О.Н. Развитие представлений о роли мотивации в мыслительной деятельности в школе О.К. Тихомирова // *Методология и история психологии*. 2009. Т. 4. № 4. С. 95–108.

Арестова О.Н., Савченко П.В. Специфика мыслительной деятельности у лиц с высоким уровнем агрессивной мотивации // *Прикладная юридическая психология*. 2010. № 4. С. 86–94.

Богачева Н.В., Павлова Е.М., Корнилова Т.В. Когнитивная и личностная регуляция восприятия медицинских рисков практикующими врачами // *Психологический журнал*. 2019. Т. 40. № 4. С. 32–45.

Брушлинский А.В. Мышление как прогнозирование. М.: Мысль, 1979.

Каменев И.И., Корнилова Т.В., Разваляева А.Ю. Связи риска при принятии решений с мотивацией и саморегуляцией (на выборке медицинских работников) // *Вопросы психологии*. 2018. № 1. С. 127–137.

Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979.

Корнилов С.А., Григоренко Е.Л. Методический комплекс диагностики академических, творческих и практических способностей // *Психологический журнал*. 2010. Т. 31, № 2. С. 90–103.

Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Институт психологии РАН, 1997а.

Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. М.: Нестор-История, 2016.

Корнилова Т.В. Мотивационные тенденции (по опроснику Эдвардса) и готовность к риску у российских студентов // *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 1997б. №3. С. 52–65.

Корнилова Т.В., Каменев И.И., Степаносова О.В. Мотивационная регуляция принятия решений // *Вопросы психологии*. 2001. № 6. С. 55–65.

Корнилова Т.В., Корнилов С.А., Зиренко М.С., Чумакова М.А. Психометрические свойства модифицированной батареи Интернационального Ресурса Когнитивных Способностей (ICAR) // *Национальный психологический журнал*. 2019. №3. С. 32–45.

Корнилова Т.В., Чумакова М.А. Апробация краткого опросника большой пятерки (ГПИ, КОБП) [Электронный ресурс] // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9. № 46. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.09.2018).

Леонтьев А.Н. К вопросу о сознательности учения // *Психологическая наука и образование*. 1997. №. 1. С. 11–14.

Павлова Е.М., Корнилова Т.В., Красавцева Ю.В., Богачева Н.В. Личностный профиль и регуляция принятия решений лицами медицинских специальностей: от студента до практикующего врача // *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*. 2019. № 2. С. 97–115.

Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилова Т.В. Образ мира в динамическом контроле неопределенности // *Вопросы психологии*. 2016. № 4. С. 3–13.

Смирнов С.Д., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Краснов Е.В., Корнилова Т.В. Когнитивная и личностная регуляция стратегий решения прогностической задачи (на материале Iowa Gambling Task) // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 3. С. 39–59.

Степаносова О.В., Корнилова Т.В. Мотивация и интуиция в регуляции вербальных прогнозов при принятии решений // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 2. С. 60–68.

Тихомиров О.К. Психология мышления. М.: Изд-во Московского университета, 1984.

Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. М.: Институт психологии РАН, 2003.

Чумакова М.А. Личностные предпосылки рационального выбора в условиях неопределенности. Автореф. дисс... канд. психол. наук. М., 2010.

Condon D.M., Revelle W. (2014). The International Cognitive Ability Resource: Development and initial validation of a public-domain measure. *Intelligence*, 43, 52–64.

Valiña M.D., Martín M. (2016). The influence of semantic and pragmatic factors in Wason's selection task: State of the art. *Psychology*, 6 (7), 925–940.

REFERENCE

Arestova O.N. (2009). The development of ideas about the role of motivation in mental activity at the school of O.K. Tikhomirova. *Metodologiya i istoriya psikhologii (Methodology and the history of psychology)*, 4 (4), 95–108. (in Russ.).

Arestova O.N., Savchenko P.V. (2010). The specifics of mental activity in individuals with a high level of aggressive motivation. *Prikladnaya yuridicheskaya psikhologiya (Applied Legal Psychology)*, 4, 86–94. (in Russ.).

Bogacheva N.V., Pavlova E.M., Kornilova T.V. (2019). Cognitive and personal regulation of perception of medical risks by practicing doctors. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 4 (40), 32–45. (in Russ.).

Brushlinskii A.V. (1979). *Thinking as a prediction*. Moscow: Mysl'. (in Russ.).

Chumakova M.A. (2010). Lichnostnye predposylki ratsional'nogo vybora v usloviyakh neopredelennosti. Avtoref. diss... kand. psikhol. nauk. (*Personal prerequisites of rational choice in conditions of uncertainty*). Ph.D. (Psychology) Thesis). Moscow. (in Russ.).

Condon, D.M., Revelle, W. (2014). The International Cognitive Ability Resource: Development and initial validation of a public-domain measure. *Intelligence*, 43, 52–64.

Kamenev I.I., Kornilova T.V., Razvalyaeva A.Yu (2018). Relations of risk in decision making with motivation and self-regulation (on a sample of medical workers). *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 127–137. (in Russ.).

Kornilov S.A., Grigorenko E.L. (2010). Methodological complex for the diagnosis of academic, creative and practical abilities. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 2 (31), 90–103. (in Russ.).

Kornilova T.V., Chumakova M.A. (2016). Testing of the short questionnaire of the Big Five (TIPI, COBP) [Electronic resource]. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research)*, 46 (9), 5. URL: <http://psystudy.ru> (date of retrieval: 06.09.2018). (in Russ.).

Kornilova T.V., Kamenev I.I., Stepanosova O.V. (2001). Motivational regulation of decision making. *Voprosy psikhologii (Question of psychology)*, 6, 55–65. (in Russ.).

Kornilova T.V. (1997a). *Diagnosics of motivation and risk appetite*. Moscow: University of psychology RAS. (in Russ.).

Kornilova T.V. (1997b). Motivational trends (according to the Edwards questionnaire) and risk appetite for Russian students. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Bulletin. Series 14. Psychology)*, 3, 52–65. (in Russ.).

Kornilova T.V. (2016). *Intellectual and personal potential of a person in conditions of uncertainty and risk*. Moscow: Nestor-Istoriya. (in Russ.).

Kornilova T.V., Kornilov S.A., Zirenko M.S., Chumakova M.A. (2019). Psychometric properties of a modified battery of the International Cognitive Resource Resource (ICAR). *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National psychological journal)*, 3, 32–45. (in Russ.).

Kozeletskii Yu. (1979). *Psychological decision theory*. Moscow: Progress. (in Russ.).

Leont'ev A.N. (1997). To the question of the consciousness of learning. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie (Psychological science and education)*, 1, 11–14. (in Russ.).

Pavlova E.M., Kornilova T.V., Krasavtseva Yu.V., Bogacheva N.V. (2019). Personal profile and regulation of decision-making by persons of medical specialties: from a student to a medical practitioner. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie (Bulletin of the RSUH. Series: Psychology. Pedagogy. Education)*, 2, 97–115. (in Russ.).

Smirnov S.D., Chumakova M.A., Kornilov S.A., Krasnov E.V., Kornilova T.V. (2017). Cognitive and personality regulation of strategies for solving a prognostic task (based on Iowa Gambling Task). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Moscow University Physics Bulletin. Series 14. Psychology)*, 3, 39–59. (in Russ.).

Smirnov S.D., Chumakova M.A., Kornilova T.V. (2016). The image of the world in the dynamic control of uncertainty. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 4, 3–13. (in Russ.).

Stepanosova O.V., Kornilova T.V. (2006). Motivation and intuition in the regulation of verbal predictions when making decisions. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 2 (27), 60–68. (in Russ.).

Tikhomirov O.K. (1984). *The psychology of thinking*. Moscow: Publisher MSU (in Russ.).

Ushakov D.V. (2003). *Intelligence: structural-dynamic theory*. Moscow: Institut psikhologii RAN, 2003. (in Russ.).

Valiña M.D., Martín M. (2016). The influence of semantic and pragmatic factors in Wason's selection task: *State of the art. Psychology*, 6 (7), 925–940.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Зиренко М.С. — аспирант факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: mzirenko@inbox.ru

Корнилова Т.В. — доктор психологических наук, профессор, профессор факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: tvkornilova@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHERS

Maria S. Zirenko — Graduate student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: mzirenko@inbox.ru

Tatiana V. Kornilova — SciD, Professor, Faculty of Psychology, Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: tvkornilova@mail.ru

УДК: 159.99

doi: 10.11621/vsp.2020.01.02

ГРУППА КАК ОБЪЕКТ: НЕЗРЕЛОСТЬ ИЛИ ДЕСТРУКЦИЯ?

Е. Н. Лисова

Воронежский государственный университет, Воронеж, Россия

Для контактов. E-mail: lisova.yekaterina@yandex.ru

Актуальность. Изучение «полюса» объектности группы значимо для более полного представления о закономерностях ее развития. Наличие сведений о неполноте и непостоянстве субъектных проявлений группы до сих пор не рассматривалось с позиции разных форм ее функционирования в качестве объекта. Это ограничивало осмысление сущности тех общностей, которые не развили субъектный потенциал.

Цель. Выработать адекватные системно-субъектному подходу теоретические основы изучения групповой объектности.

Метод. Теоретический анализ проблемы групповой объектности с позиции системно-субъектного подхода.

Результаты. В статье обозначены признаки группы как объекта, отражающие не только внутренние, но и внешние ее связи: незрелость разных форм активности; морально-психологический ущерб для общности и ее социального окружения. Рассмотрены внешнегрупповые и внутригрупповые факторы групповой объектности, показано действие механизмов ее развития, носящих защитный характер. Выделены формы групповой объектности с учетом охвата групповой жизнедеятельности, устойчивости проявления и этапа функционирования группы.

Вывод. Опора на комплексный анализ внутри- и межгрупповых факторов и признаков объектности группы позволяет квалифицировать, являются ли ее проявления незрелостью или деструкцией. Устойчивость объектности как вариант незрелости или деструкции группы является перспективным направлением ее изучения.

Ключевые слова: группа как объект, незрелость группы, деструкция группы, фиксации дезинтеграции, внутригрупповое отчуждение, социальная декатегоризация.

Для цитирования: Лисова Е.Н. Группа как объект: незрелость или деструкция? // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 22–33. doi: 10.11621/vsp.2020.01.02

Поступила в редакцию: 30.07.2019 / Принята к публикации: 10.11.2019

GROUP AS AN OBJECT: IMMATURITY OR DESTRUCTION?

Ekaterina N. Lisova

Voronezh State University, Voronezh, Russia

Corresponding author. E-mail: lisova.yekaterina@yandex.ru

Abstract

Relevance. The study of the “pole” of a group as an object is important for a more complete understanding of the patterns of the group’s development. Information about the incompleteness and impermanence of the subjective manifestation of a group has not yet been considered from the standpoint of different forms of its function as an object. Understanding of the essence of groups that have not developed subjective potential is limited.

Objective. To develop an appropriate system-subject approach to the theoretical foundations of the study of the group as an object.

Method. Theoretical analysis of the group as an object from the standpoint of a system-subject approach.

Results. The article describes the features of the group as an object, reflecting not only internal but also external connections, the underdevelopment of various forms of activity, and moral and psychological damage to the community and its social environment. External and intra-group factors of the group as an object were considered, showing the effect of the protective mechanisms of its development. The forms of the group as an object were identified, taking into account the coverage of group life, the stability of its manifestation, and the stage of group functioning.

Conclusion. A comprehensive analysis of intra- and inter-group factors and attributes of the group as an object allows us to test whether its manifestations are signs of its immaturity or of its destruction. The stability of “objectness” as a variant of immaturity or of destruction of the group is a promising direction of study.

Keywords: group as an object, immaturity of the group, destruction of the group, determination of disintegration, intra-group alienation, social decategorization

For citation: Lisova E.N. (2020) The group as an object: A sign of its immaturity or of its destruction? *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]. 1*, pp. 22–33. doi: 10.11621 / vsp.2020.01.2052

Received: July 30, 2019 / Accepted: November 10, 2019

Введение

Прослеживание логики нивелирования субъектности позволяет более полно представить закономерности функционирования группы. Научное рефлексирование ее субъектного начала преимущественно с позиции зрелости (Чернышев, Гайдар, 2010) сказывается на большей изученности социально-позитивного вектора ее существования при недостаточной реализации субъектного подхода к групповым деструкциям (Сидоренков, 2015). Группы, отличающиеся несамостоятельностью действий в социальной среде, противоправным поведением членов, должны рассматриваться учитывая их объектные параметры, так некоторыми из них самоуправление и саморазвитие не будут достигнуты. Иллюзия того, что объектные качества обратны субъектным, затрудняет раскрытие их самостоятельного содержания. Это оставляет без глубокого осмысления тенденции неустойчивой динамики и неполноты проявления группы как субъекта (Котелевцев, 2014; Сарычев, 2009 и др.) на фоне многообразия форм групповой объектности, изученной в основном как досубъектность (Гайдар, 2013; Журавлев, 2009 и др.).

Распространение логики субъект-объектной формы субъектного подхода (Алексеева, 2006; Щукина, 2014 и др.) на область исследований группы, анализ ее в ракурсе представлений о неаддитивности и хаотичности некоторых систем (Афанасьев, 1980; Берталанфи, 1969; Пригожин, Стенгерс, 2000 и др.), позволяет использовать системно-субъектную методологию, сконцентрировавшись на вариантах (незрелом и деструктивном), разном направлении и темпе развития целостности при анализе ее протоуровней (Сергиенко, 2011).

Цель исследования: выработка адекватных системно-субъектному подходу теоретических основ изучения групповой объектности.

1. Признаки группы как объекта

Специфика объектной позиции состоит в безынициативности и необдуманности действий, их экстернальной логике. Взаимодействие объекта со средой примитивно и инициируется субъектом. Социогенетически такая позиция априорно задана, поскольку воплощает примат общественно-исторических влияний. Квалификация в качестве индивидуальных субъектов обычно исключает из анализа животных, детей, людей — с психическими отклонениями, девиантными формами поведения, пассивной жизненной ориентацией, ставших объектом преднамеренной дезорганизации и подавления, не осознающих происходящее (Алексеева, 2006; Максимова и др.,

2004; Поддьяков, 2004 и др.). Но даже в случае наличия их в составе группы нельзя исключать возможность группового объекта за счет межгруппового содействия с более зрелым в субъектном плане образованием позволяет проявить некоторые субъектные качества в зоне своего ближайшего развития. Формальными признаками групповой объектности являются: композиция из индивидов со сниженной субъектностью; их состояние или несовместимость, которые не позволяют проявиться группе как субъекту; наличие групповой патологии; включенность во взаимодействие без субъектной, активной позиции за счет отказа от нее или давления.

В социальной психологии термин «группа как объект» используется для дифференциации групп более низкого развития от зрелых в субъектном плане, позволяя определять в качестве объектных качеств обратные субъектным (Журавлев, 2009): обособленность и независимость индивидов в группе, их неспособность проявлять совместные формы активности и рефлексировать происходящие процессы, отсутствие общего коллективного стремления к самоопределению и саморазвитию. Однако возникает вопрос, насколько недостаточная зрелость субъектных качеств действительно выступает основоопределяющей. «Разнообразие свойств группы влечет за собой богатство ее социально-психологических проявлений (в том числе субъектных)» (Гайдар, 2013, с. 15), но в то же время значит и объектных, заложенных в плане генезиса как более ранняя форма бытия группы. Такие признаки должны отражать не только внутренние, но и внешние ее связи; неразвитость разных форм активности; морально-психологический ущерб, который влечет за собой проявление недостаточной субъектности для общности и ее социального окружения.

В ситуации незрелости группы ее объектность характеризуется внешнегрупповой управляемостью (1), внутригрупповой дезинтегрированностью (2) и интраэгоистичностью (3). 1 — насколько группа как объект может быть включена при содействии другой общности как субъекта в социально полезную деятельность; 2 — в какой мере общность не справляется в силу неподготовленности, неорганизованности и асоциальных установок с деятельностью (Уманский, 1980); 3 — насколько отношения в группе дифференцированы, а ее члены не могут найти общий язык, приложить совместные усилия и испытать общий эмоциональный настрой, ориентируясь скорее на индивидуальные, чем на групповые отношения и связи (Уманский, 1980).

В ситуации деструкции объектность выражается во внешнегрупповой подконтрольности (1), групповой виктимности (2) и групповой делинквентности (3). 1 — склонность группы демонстрировать жерт-

венное поведение из-за собственных решений и/или манипуляции и ограничения активности со стороны другой общности; 2 — степень включенности группы в асоциальную и/или антисоциальную деятельность под влиянием другой группы, по сути, управляемость с учетом ценностей не субъект-субъектного, а субъект-объектного взаимодействия; 3 — ориентированность общности на проявление до преступного поведения, на идеологию протестного, антисоциального характера, приобщенность к девиациям (Фатеев, 2011).

Управляемость и подконтрольность дифференцируют качество взаимодействия субъекта и объекта, способ реакции последнего на воздействие. Дезинтеграция и виктимизация являются причиной или первичным ответом на управляющие и контролирующие сторонние воздействия другой общности как субъекта, предрасполагая к внутригрупповому эгоизму и росту делинквентности соответственно. Поскольку возможен распад группы и на начальном этапе ее существования и даже стагнация в незрелом состоянии, перечень всех параметров в процессе оценки объектности группы возможно использовать в совокупности.

2. Факторы и механизмы групповой объектности

Детерминация объектности группы осуществляется за счет взаимодействия внутригрупповых и внешнегрупповых факторов.

В первом случае *фактор композиции группы* (о котором мы уже упоминали выше) может действовать наряду с *факторами негативной мотивации* (члены группы не стремятся развивать ее, проводить в ней много времени, прилагать какие-либо усилия по улучшению качества отношений и повышению продуктивности совместной деятельности), *амотивации* (предпочитают действовать индивидуальным путем, их общая мотивация вообще слабо выражена и в лучшем случае является кумулятивной) и *функциональной недостаточности* (неполноты знаний, несформированности умений и навыков коллективного решения и исполнения задач и ограниченная возможность такие ресурсы приобрести).

Внешнегрупповые влияния состоят в *ограничении развития группы со стороны другой общности* — блокировке ее активных действий, уменьшении обратной связи и рефлексии, вовлечении в невыгодные и неадекватные мероприятия, вплоть до ее полного уничтожения; в *неустойчивости социального порядка* — проявлении революций, переворотов, миграции и т.п., задающих такие требования к группе как субъекту, которым она пока не может соответствовать; в *идеологическом отвержении субъекта* — ограничивающим существование

как обособленной общности и использование социальных лифтов для выполнения общественных обязанностей и разделения общественных благ.

Фиксация дезинтеграции группы — длительное преобладание процесса дезинтеграции на фоне ослабления интеграции — является общим механизмом регрессирования группы как объекта. Она осуществляется путем частных объектогенетических механизмов, а именно *внутригруппового отчуждения* (1) и *социальной декатегоризации* (2). 1 — обусловленное стремлением большинства членов группы к автономии друг от друга, избегание совместных форм социальной активности; 2 — перцептивное исключение общности, сопровождающееся диффузией признаков принадлежности к группе и ее положения в социуме, связанное со снижением значимости для них группового членства.

Снижение субъектности группы носит защитный психологический характер на уровне все еще психологического единства общности, а дальнейшая субъекторегрессирующая линия предполагает проявление в большей мере индивидуальных защит как следствия групповой травматизации со стороны и максимально обособившихся членов. Происходит снижение согласованности совместных усилий при достижении общей цели, являясь результатом нерешенности проблемы «выживания группы», сохранения ее целостности (Штроо, 2007).

3. Формы проявления группы как объекта

«Социальное тело может быть неустойчивым, смутным, противоречивым, подверженным деструкции» (Тхостов, 2017, с. 38). Условно *полную объектность* возможно квалифицировать в сфере изучения социальных групп при наличии значительной неорганизованности группы, что свойственно большим общностям. Они приближаются к объектности, если проявляют неосознаваемые и агрессивные действия под влиянием антогонистических межгрупповых связей, наличия «зрителей», экстремальной ситуации, преобладания в составе «зачинщиков», готовых бунтовать (Журавлев, Соснин, 2014; Surowiecki, 2005). Организованные большие группы в нестабильных условиях существования общества также проявляют объектность, демонстрируя лишь внешнее сходство, но не психологическую общность, проявляя неадекватные и ригидные формы поведения. Во всех остальных случаях *объектность парциальна*, поскольку сама по себе субъектность существует «лишь в рамках тех процессов, для которых... есть хоть какая-нибудь модель, позволяющая предвидеть

их течение» (Кимберг, Налетова, 2006, с. 18). Более того, «профиль» объектности вполне может давать как пики, так и спады в зависимости от сферы жизнедеятельности, напряженности социальной ситуации внутригруппового и межгруппового взаимодействия. А отсюда возможно регистрировать *перманентную* или *ситуативную* объектность группы.

В зависимости от того, на каком этапе функционирования и развития группы проявляется ее сущность как объекта, *объектные свойства* являются *априорными* или *апостериорными*.

Первые специфичны для начального этапа существования группы — зависимости и включения (Wheelan, 1994), предварительного, осторожного и уязвимого взаимодействия (Connors, Caple, 2005; Toseland, Jones, Gellis, 2004). Однако она может демонстрироваться также «пассивными группами» (Журавлев, 2009, с. 74), находящимися в условиях отсутствия культа инициативы, отличающимися неразвитостью регуляторов самоопределения в значимых сферах жизнедеятельности, ориентированностью на развлечения и потребление. Агенты социализации таких групп транслируют эгоизм, пассивность и безответственность или являются чрезмерно опекающими.

Вторые связаны с потерей (Пищик, 2010) либо отказом от субъектности. Потеря специфична наличием внешнегруппового принуждения за счет слияния, отчуждения или диффузии в отношениях (Тхостов, 2017). Отказ же может быть обусловлен дезадаптацией, внутригрупповыми патологическими процессами или стремлением к пассивному состоянию (Tabachnick, Poze, Fielder, 1972). Совместная деятельность в любом случае прекращается: устоявшиеся правила поведения не выполняются, действия и цели не согласуются, решения становятся спонтанными (Пригожин, 2007). Общение и взаимоотношения сопровождаются слабым соучастием (Петровский, 2014). Неразделяющие псевдоценности и псевдомотивы становятся объектом моббинга, а группа — социально опасной (Дружилов, 2017). Лишь на некоторое время выражение дискриминационных установок служит стабилизации внутригрупповых связей, в итоге ускоряя распад группы (Quellet, Boucyard, Charette, 2019). Приближаясь к конечному этапу существования (Spitz, Sadock, 1973), прекращению (Tuckman, Jensen, 1977), «смерти» (Keyton, 1993), члены группы теряют смысл коллективного сосуществования, увеличивают психологическую дистанцию, уменьшают объем обмениваемой полезной информации, позитивных оценок, ориентируются на индивидуальную выигрышную позицию (Knapp, 1978). Общность выбирает агрессию или бегство в качестве способа реагирования на

происходящее, приобретая черты группового эгоизма и группового индивидуализма (Чернышев, Сарычев, 2009).

Заключение

Оценка группы как незрелой или деструктивно развивающейся общности может быть осуществлена при комплексном рассмотрении внутригрупповых и межгрупповых параметров. Это определяется, во-первых, тем, что именно сочетание факторов внешне- и внутригрупповой детерминации объектности группы ведет к фиксации ее дезинтеграции. В результате она не стремится и не имеет возможности использовать или приобретать ресурсы групповой субъектности. Во-вторых, если межгрупповые признаки объектности группы дифференцируют способ ее реакции на внешнегрупповое воздействие, то внутригрупповые — предрасполагают к обращению с ней как с объектом. Дезинтеграция и виктимизация являются причиной или первичным ответом на управляющие и контролирующие сторонние воздействия другой общности как субъекта, предрасполагая к внутригрупповому эгоизму и росту антисоциального поведения соответственно.

Рассмотрение группы как объекта с учетом предложенной классификации форм ее проявления раскрывает возможности дальнейшего эмпирического исследования особенностей групповой объектности. Если теоретический анализ литературы более однозначно свидетельствует в пользу полной и апостериорной объектности как деструкции группы, то в случае рассмотрения устойчивости функционирования группы как объекта дать однозначный ответ, является ли это проявлением ее деструкции или незрелости на данный момент невозможно. Для этого необходимо обследовать проявления объектности во всех сферах жизнедеятельности групп разной контактности и организованности в штатных, социально-напряженных и экстремальных условиях в динамике.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Алексеева Л.В. Психологическая характеристика субъекта преступления: Автореф. дисс... д-ра психол. наук. СПб., 2006.

Афанасьев В.Г. Системность и общество. М.: Политиздат, 1980.

Берталанфи Л. Общая теория систем — критический обзор // Исследования по общей теории систем / Под ред. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдиной. М.: Прогресс, 1969.

Тайдар К.М. Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография. Воронеж: Изд-во Воронеж. гос. ун-та, 2013.

Дружилов С.А. Профессионально-деструктивная деятельность как проявление профессиональной маргинализации и депрофессионализации // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2017. № 2. С. 45–63. doi.org/10.11621/v5p.2017.02.45

Журавлев А.Л. Коллективный субъект: основные признаки, уровни и психологические типы // Психологический журнал. 2009. Т. 30. № 5. С. 72–80.

Журавлев А.Л., Соснин В.А. Психология массового поведения: истоки и современные тенденции исследования // Знание. Понимание. Умение. 2014. № 1. С. 49–61.

Кимберг А.Н., Налетова А.С. Концепты индивидуального и коллективного субъектов // Человек. Общество. Управление. 2006. № 3. С. 17–24.

Котелевцев Н.А. Социально-психологические условия становления учебной группы субъектом совместной деятельности: дисс... канд. психол. наук. Курск, 2014.

Максимова Н.Н., Александров И.О., Тихомирова И.В. и др. Структура и актуалгенез субъекта с позиций системно-эволюционного подхода // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 1. С. 17–40.

Петровский А. Социальная психология «без всякой политики» // Развитие личности. 2014. № 2. С. 27–57.

Пищик В.И. «Потеря» традиционной субъектности поколений как феномен трансформации ментальности // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 2. С. 20–27.

Поддьяков А.Н. Противодействие обучению и развитию другого субъекта // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 3. С. 61–70.

Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М.: Эдиториал УРСС, 2000.

Пригожин И.А. Дезорганизация: Причины, виды, преодоление. М.: Альпина Бизнес, 2007.

Сарычев С.В. Социально-психологические аспекты актуализации многоуровневого группового субъекта в различных социальных условиях // Психология человека в современном мире. Т. 4. Субъектный подход в психологии: история и современное состояние / Под ред. А.Л. Журавлева и др. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 71–79.

Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспектива // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 1. С. 120–132.

Сидоренков А.В. Деструкции в малых группах // Северо-Кавказский психологический вестник. 2015. № 13 (4). С. 68–71.

Тхостов А.Ш. Возможности и перспективы социальной патопсихологии // Вестник Московского университета. Сер. 14. Психология. 2017. № 1. С. 36–50. doi.org/ 10.11621/vsp.2017.01.36

Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. М.: Просвещение, 1980.

Фатеев И.В. Групповая деликвентность как источник социальных рисков в трансформирующемся обществе: дисс... канд. социол. наук. Краснодар, 2011.

Чернышев А.С., Гайдар К.М. Социальное самоопределение субъектов в системе современного образования // Национальный психологический журнал. 2010. № 2 (4). С. 112–117.

Чернышев А.С., Сарычев С.В. Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2009. № 3 (11). С. 101–112.

Штроо В.А. Защитные механизмы групповой динамики в организационном контексте // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 1. С. 151–157.

Щукина М.А. Субъектный подход к саморазвитию личности: возможности теоретического понимания и эмпирического изучения // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. Т. 11. № 2. С. 7–22.

Connors J.V., Caple R.B. (2005). A Review of group system theory. *The Journal for Specialists in Group Work*, 30 (2), 93–100. DOI: doi.org/10.1080/01933920590925940

Keyton J. (1993). Group termination: Completing the study of group development. *Small Group Research*, 24 (1), 84–100. DOI: doi.org/10.1177/1046496493241006

Knapp M.L. (1978). *Social Intercourse*. Boston: Allyn and Bacon.

Quellet M., Boucyral M., Charette Y. (2019). One gang dies, another gains? The network dynamics of criminal group persistence. *Criminology*, 57(1), 5–33. DOI: doi.org/10.1111/1745-9125.12194

Spitz H., Sadock B. (1973). Psychiatric training of graduate nursing students. Use of small interactional groups. *N.Y. State Journal of Medicine*, 73 (11), 1334–1338.

Surowiecki J. (2005). *The Wisdom of Crowds*. New York: Anchor Books.

Tabachnick N., Poze P., Fielder E. (1972). Theories of self-destruction. *The American Journal of Psychoanalysis*, 32 (1), 53–61. DOI: doi.org/10.1007/BF01872484

Toseland R. W., Jones L. V., Gellis Z.D. (2004). Group dynamics. *Handbook of Social Work with Groups*. In C.D. Garvin, L.M. Gutierrez, M.J. Galinsky (Eds.). (pp. 13–31). New York: Guilford Publications.

Tuckman B.W., Jensen M.A. (1977). C. Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2(4), 419–427. DOI: doi.org/10.1177/105960117700200404

Wheelan S.A. (1994). *Group Processes: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn&Bacon.

REFERENCES

Afanasev V.G. (1980). *Systematic character and society*. Moscow: Politizdat. (in Russ.).

Alekseeva L.V. (2006). *Psikhologicheskaya kharakteristika subʼekta prestupleniya*. Avtoref. diss... doct. psikhol. nauk. (*Psychological characteristics of the subject of the crime: Abstract of the doctor of psychological sciences*). Doctoral dissertation (Psychology). Saint-Petersburg. (in Russ.).

Bertalanfi L. (1969). Research on General systems theory. In V.N. Sadovskogo, E.G. Yudinovi (Eds.). Moscow: Progress. (in Russ.).

Chernyshev A.S., Gaidar K.M. (2010). Social self-determination of subjects in the system of modern education. *Natsionalʼnyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 2 (4), 112–117. (in Russ.).

Chernyshev A.S., Sarychev S.V. (2009). Parametric collective theory: history of creation and development trends. Scientific notes. *Elektronnyi nauchnyi zhurnal*

Kurskogo gosudarstvennogo universiteta (Electronic Scientific Journal of Kursk State University), 3 (11), 101–112 (in Russ.).

Connors J.V., Caple R.B. (2005). A Review of group system theory. *The Journal for Specialists in Group Work*, 30 (2), 93–100. DOI: doi.org/10.1080/01933920590925940

Druzhilov S.A. (2017). Professional-destructive activity as a manifestation of professional marginalization and deprofessionalization. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya (Moscow University Psychology Bulletin, Issue 14. Psychology)*, 2, 45–63. (in Russ.).

Fateev I.V. (2011). Gruppovaya delikventnost' kak istochnik sotsial'nykh riskov v transformiruyushchetsya obshchestve. diss... kand. psikhol. nauk. (*Group delinquency as a source of social risks in a transforming society*). Doctoral dissertation. (Psychology) Krasnodar. (in Russ.).

Gaidar K.M. (2013). *Socio-psychological concept of group subject: monograph*. Voronezh: Publishing house of the Voronezh State University. (in Russ.).

Keyton J. (1993). Group termination: *Completing the study of group development*. *Small Group Research*, 24 (1), 84–100. DOI: doi.org/10.1177/1046496493241006

Kimberg A.N., Naletova A.S. (2006). Concepts of individual and collective subjects. *Chelovek. Obshchestvo. Upravlenie (Man. Society. Management)*.

Knapp M.L. (1978). *Social Intercourse*. Boston: Allyn and Bacon.

Kotelevtsev N.A. (2014). Sotsial'no-psikhologicheskie usloviya stanovleniya uchebnoi gruppy sub'ektom sovmestnoi deyatel'nosti. Diss... doct. psychol. nauk. (*Socio-psychological conditions for the formation of a study group as a subject of joint activity*). Doctoral dissertation. (Psychology). Kursk (in Russ.).

Maksimova N.N., Aleksandrov I.O., Tikhomirova I.V. et al. (2004). Structure and actualises of the subject from the position of systemic-evolutionary approach. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 1 (25), 17–40. (in Russ.).

Petrovskii A. (2014). Social psychology “without any politics”. *Razvitie lichnosti (Personal Development)*, 2, 27–57. (in Russ.).

Pishchik V.I. (2010). “Loss” of traditional subjectivity of generations as a phenomenon of mentality transformation. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 2 (31), 20–27. (in Russ.).

Podd'yakov A.N. (2004). Countering the learning and development of another entity. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 3 (25), 61–70. (in Russ.).

Prigozhin I., Stengers I. (2000). *Order from chaos. A new dialogue between man and nature*. Moscow: Editorial URSS. (in Russ.).

Prigozhin I.A. (2007). *Disorganization: Causes, types, overcoming*. Moscow: Al'pina Biznes. (in Russ.).

Quellet M., Boucyard M., Charette Y. (2019). One gang dies, another gains? The network dynamics of criminal group persistence. *Criminology*, 57(1), 5–33. DOI: doi.org/10.1111/1745-9125.12194

Sarychev S.V. (2009). *Social and psychological aspects of the multilevel group subject actualization in different social conditions*. In A.L. Zhuravlev and et. al. (Eds.). Moscow: Institute of Psychology of RAS. (in Russ.).

Sergienko E.A. (2011). System-subject approach: justification and perspective. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 1 (32), 120–132. (in Russ.).

Shchukina M.A. (2014). Subjective approach to personal self-development: possibilities of theoretical understanding and empirical study. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki. (Psychology Journal of Higher school of Economics)*, 2 (11), 7–22. (in Russ.).

Shtroo V.A. (2007). The protective mechanisms of group dynamics in an organizational context. *Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki (Psychology Journal of Higher school of Economics)*, 1 (4), 151–157. (in Russ.).

Sidorenkov A.V. (2015). Destruction in small groups. *Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik. (North-Caucasian Psychological Bulletin)*, 13 (4), 68–71. (in Russ.).

Spitz H., Sadock B. (1973). Psychiatric training of graduate nursing students. Use of small interactional groups. *N.Y. State Journal of Medicine*, 73 (11), 1334–1338.

Surowiecki J. (2005). *The Wisdom of Crowds*. New York: Anchor Books.

Tabachnick N., Poze P., Fielder E. (1972). *Theories of self-destruction. The American Journal of Psychoanalysis*, 32 (1), 53–61. DOI: doi.org/10.1007/BF01872484

Tkhostov A.Sh. (2017). Possibilities and prospects of social abnormal psychology. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya. (Moscow University Psychology Bulletin, Issue 14 Psychology)*, 1, 36–50. DOI: doi.org/ 10.11621/vsp.2017.01.36. (in Russ.).

Toseland R.W., Jones L.V., Gellis Z.D. (2004). *Group dynamics. Handbook of Social Work with Groups*. In C.D. Garvin, L.M. Gutierrez, M.J. Galinsky (Eds.). (pp. 13–31). New York: Gilford Publications.

Tuckman B.W., Jensen M.A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & Organization Studies*, 2 (4), 419–427. DOI: doi.org /10.1177/105960117700200404

Umanskiy L.I. (1980). *The psychology of organizing activities of students*. Moscow: Publisher Enlightenment. (in Russ.).

Wheeler S.A. (1994). *Group Processes: A Developmental Perspective*. Boston: Allyn&Bacon.

Zhuravlev A.L. (2009). Collective subject: basic features, levels and psychological types. *Psikhologicheskii zhurnal (Psychological Journal)*, 5 (30), 72–80. (in Russ.).

Zhuravlev A.L., Sosnin V.A. (2014). Psychology of mass behavior: origins and current trends of research. *Znanie. Ponimanie. Umenie (Knowledge. Understanding. Skill)*, 1, 49–61. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Лисова Екатерина Николаевна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной психологии Воронежского государственного университета, Воронеж, Россия. E-mail: lisova.yekaterina@yandex.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Ekaterina N. Lisova — Associate Professor, General and Social Psychology Department, Voronezh State University, Voronezh, Russia, E-mail: lisova.yekaterina@yandex.ru.

УДК: 159.9.072
doi: 10.11621/vsp.2020.01.03

СХОДСТВО АТТИТЮДОВ И ВОЗНИКНОВЕНИЕ АТТРАКЦИИ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА КЛАССИЧЕСКУЮ ПРОБЛЕМУ

А. М. Рикель, К. В. Филатова

Факультет психологии, МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.
Для контактов. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

Актуальность. Изучение аттракции с точки зрения факторов, определяющих ее возникновение, является наиболее общепринятой парадигмой в современной социальной психологии. При этом принципиальная новизна проведенного исследования заключается в дифференциации фактора сходства установок (рассмотрение позитивных и негативных аттитюдов), которая не вводилась в предшествующих работах как теоретического, так эмпирического характера. В то же время представляется очевидным, что фактор сходства установок обладает слишком глобальным характером и нуждается в явной диверсификации. В связи с этим разделение аттитюдов на негативные и позитивные имеет явную эмпирическую осмысленность: насколько совпадение в каком-либо негативном отношении оказывается более значимым, чем в позитивном?

Цель. Определение степени влияния совпадения негативных и позитивных аттитюдов на становление аттракции по отношению к незнакомцам у женщин.

Методики. Исследование включало 2 этапа. Выборка на первом этапе составила 162 человека, на втором — 47 человек (в данной статье приведены данные только женской части выборки); средний возраст участников исследования — 19 лет. В качестве основного методического аппарата исследования использовалась модифицированная методика «поддельного незнакомца» Д. Бирна. Статистическая обработка полученных данных включала однофакторный дисперсионный анализ и последующую оценку значимости различия в динамике возникающей аттракции в случае введения дополнительной информации в виде позитивных и негативных установок, соответствующих собственным установкам респондентов.

Результаты. Было показано, что введение дополнительной информации, содержащей компоненты аттитюдов, совпадающих с собственными установками респондента, оказывает значимое влияние на возникновение

аттракции. Проанализированы различия между совпадением так называемых позитивных и негативных установок. Авторами исследования предложен ряд интерпретаций полученных результатов в русле актуальных для современной социально-психологической науки концепций, относящихся к различным теоретическим ориентациям (психоанализ, когнитивизм, интеракционизм и пр.).

Вывод. В случае совпадения негативных установок рост возникающей аттракции к объекту оказывается более значимым, чем в случае совпадения позитивных. Данный вывод был сделан относительно женской выборки, однако в дальнейшем предполагается уточнение роли гендерного фактора в случае данной зависимости.

Ключевые слова: эмоциональные отношения, аттрактивное поведение, аттракция, факторы аттракции, социальный аттитюд, позитивные и негативные установки.

Для цитирования: *Рикель А.М., Филатова К.В.* Сходство аттитудов и возникновение аттракции: новый взгляд на классическую проблему // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 34–54. doi: 10.11621/vsp.2020.01.03

Поступила в редакцию: 10.09.2019 / Принята к публикации: 14.11.2019

SIMILARITY OF ATTITUDES AND INTERPERSONAL ATTRACTION: A NEW LOOK AT A CLASSICAL PROBLEM

*Alexander M. Rikel**, *Ksenia V. Filatova*

Psychology Department of Moscow State Lomonosov University, Moscow, Russia

*Corresponding author. Email: a.m.rikel@gmail.com

Relevance. Research into the factors determining attraction between people is the most generally accepted paradigm in modern social psychology. The principal innovation of this study is its differentiation of the factor of the similarity of attitudes (both positive and negative), which was not introduced in previous works, either theoretical or empirical. At the same time, it seems apparent that “similarity of attitudes” is too global a characterization and requires further discrimination. Distinguishing between positive and negative attitudes makes obvious empirical sense: To what extent is similarity in some negative attitudes more important than in positive ones?

Objective. To determine the impact of coinciding negative and positive attitudes on attraction to strangers in women.

Methods. The study involved two stages. The sample at the first stage comprised 162 women, at the second there were 47; the average age of the participants was 19 years. The main methodological technique was a modified version of D. Byrne's "fake stranger". Statistical processing of the data included one-way analysis of variance and subsequent assessment of the significance of the differences in the dynamics of the attraction obtained by introducing additional information in the form of positive and negative attitudes corresponding to respondents' own attitudes.

Results. The introduction of additional information about attitudes that coincide with those of the respondent had a significant impact on attraction. The differences between the coincidence of the so-called positive and negative attitudes were analyzed. The authors propose a number of interpretations of the results in line with concepts relevant to modern socio-psychological science, relating to various theoretical orientations (psychoanalysis, cognitivism, interactionism, etc.).

Conclusion. In the case of coinciding negative attitudes, the increase of the resulting attraction to the object is more significant than in the case of coinciding positive attitudes.

Keywords: emotional relations, attraction, attraction factors, social attitudes, positive and negative attitudes.

For citation: Rikel, A.M. & Filatova, K.V. (2020). Similarity of attitudes and interpersonal attraction: A new look at a classical problem. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*. 1, pp. 34–54. doi: 10.11621 / vsp.2020.01.03

Received: September 10, 2019 / Accepted: November 14, 2019

Введение

Основные подходы к пониманию аттракции

Эмоциональные отношения долгое время оказывались выведенными из области научного познания и в некотором роде мистифицированными. Это связано преимущественно с высокой степенью неопределенности, возникающей при рассмотрении различных аспектов их формирования и развития, спонтанностью таких отношений и, на первый взгляд, их недоступностью для рационального анализа. При этом огромный массив эмпирических данных, так или иначе относящихся к проблематике эмоциональных отношений, не

может быть ассимилирован в рамках существующих в современной социальной психологии теорий (например, дискурсивной психологии эмоций (Potter, Wetherell, 1987; Edwards, Potter, 2001), а также ряда зарубежных социально-психологических теорий, рассматривающих роль эмоций в процессах межличностного взаимодействия (Прихидько, 2009; Belli, Harré, Iñiguez, 2010). Наиболее полный анализ проблематики эмоциональных отношений в рамках отечественной психологии был проведен Л.Я. Гозманом (Гозман, 1987).

Интерес к аттракции со стороны исследователей связан прежде всего с пониманием ее как механизма, лежащего в основе формирования эмоциональных отношений. В процессе интеграции различных подходов к анализу феномена аттракции становится очевидной невозможность рассмотрения аттракции вне целостной системы общения. Аттракция как компонент межличностного восприятия входит в структуру общения, составляя его эмоциональный фон или эмоциональный компонент (Андреева, 2006). При рассмотрении многочисленных моделей описания феномена аттракции (Homans, 1961; Kelley, 1979; Heider, 1958; Newcomb, 1961; Byrne, Griffitt, 1973; Montoya et al., 2014) можно выделить три основных подхода: во-первых, аттракция понимается как эмоция, возникающая по отношению к другому человеку; во-вторых — как компонент межличностного восприятия; в-третьих — как проявление социальных установок. Современные исследования аттракции в основном посвящены ее внутренним механизмам (Singh, Ho, Tan, Bell, 2007), а также взаимосвязям динамики возникающей аттракции с индивидуальными особенностями ее субъекта и объекта (Watts et al., 2019; Salminen et al., 2016). Проблематика факторов аттракции затрагивается в современных работах преимущественно в рамках метаанализа классических исследований (Eastwick et al., 2014), хотя отдельными авторами предпринимаются попытки уточнения общепризнанных на данный момент закономерностей (Luo et al., 2009).

Факторы аттракции

Здесь факторы аттракции понимаются нами как свойства объекта, доступные при первичном возникновении аттракции. Другие особенности партнеров по общению, приобретающие роль на более поздних этапах межличностного взаимодействия, меньше поддаются эмпирическому анализу в силу своей комплексности.

К факторам аттракции, выделяемым большинством исследователей (Myers, 2012), относятся внешние характеристики и степень

физической привлекательности; социальный и профессиональный статус, уровень компетентности; склонность к самораскрытию; приписываемая объекту удачливость (наиболее убедительное обоснование роли данного фактора приводится в рамках теории «веры в справедливый мир» М. Лернера (Lerner, 1978, 1980); принцип сходства: одновременно с тенденцией к предпочтению партнеров, у которых оказываются максимально выражены положительные характеристики, действует «стремление к выбору равных» (Collisson et al., 2014), то есть важную роль играет совпадение уровней выраженности определенных качеств у объекта и субъекта; ситуативные детерминанты и состояние субъекта аттракции; фактор близости (Zaions, 1968); степень сходства наиболее значимых установок (именно этот фактор был рассмотрен в ходе экспериментального исследования, представленного в данной работе).

Совпадение установок как фактор аттракции

Влияние совпадения установок на формирование аттракции оказывается одним из наиболее значимых проявлений принципа сходства. Большое количество экспериментальных данных (Byrne, 1971; Griffitt, Veitch, 1974; Boer et al., 2011) свидетельствует о положительном влиянии совпадения установок субъекта и объекта на возникающую аттракцию, что объясняется, во-первых, стремлением субъекта верифицировать собственные взгляды в процессе социального взаимодействия; во-вторых, возможностью облегчения прогнозирования действий и поступков партнера со схожими установками; в-третьих, ощущением доступности предсказания поведения.

Первая попытка формализации этого феномена была предпринята еще Д. Бирном и его соавторами (Byrne, Griffitt, 1973): была получена зависимость, определяющая аттракцию как функцию сходства установок и названная в дальнейшем законом аттракции Бирна — Нельсона (при предъявлении определенного перечня установок степень аттракции определяется исключительно числом совпадающих установок, а не значимостью их для испытуемого, степенью обобщенности объекта установок или какими-либо другими характеристиками). В дальнейшем данный вывод был подвергнут критике в силу того, что требовал ряда уточнений. В частности, подобная зависимость оказывается валидной в основном для ситуаций кратковременного общения, на более поздних этапах формирования эмоциональных отношений основную роль приобретает степень сходства именно ключевых, наиболее значимых для субъекта уста-

новок; в условиях обсуждения существующих установок важность приобретает не столько совпадение конкретного аттитюда, сколько сходство способа атрибуции, обоснования собственной позиции (например, преобладание прагматического или этического направления в рамках аргументации) (Duck, 1975). Кроме того, более важным оказывается совпадение целостной когнитивной структуры субъекта и его партнера по общению, а не отдельной установки как структурного элемента (Tesser, 1971).

Результаты исследований (Michinov, Michinov, 2011) демонстрируют устойчивое влияние совпадения установок на аттракцию независимо от выраженности у субъекта склонности к социальному сравнению и стремлению к групповой принадлежности.

При этом наблюдается резкий спад влияния сходных установок в ситуации, когда субъекту свойственна высокая склонность к социальному сравнению, а объект изначально обозначается как принадлежащий к другой группе. Таким образом, принадлежность к той же социальной группе, элемент ингруппового фаворитизма выступают дополнительным фактором аттракции для субъекта, имеющего высокую склонность к социальному сравнению. Кроме того, современный социальный контекст заставляет исследователей вновь обратиться к проблеме влияния на аттракцию аттитюдов с различной степенью субъективной значимости, силы (Sawicki et al., 2018) и уникальности (фокус в данном случае смещается на степень вероятности взаимодействия с носителем сходной установки) (Alves, 2018). Другое недавнее исследование (Singh, Ho, Tan, Bell, 2007) указывает на возникновение в случае совпадения установок в первую очередь автоматической аттракции, которой далее может сопутствовать контролируемая, осознанная аттракция, связанная с механизмами когнитивной оценки, сопоставления себя и объекта. Это согласуется с нашим предположением о том, что в случае первичной аттракции изначально роль играет аффективный компонент, в меньшей степени являющийся осознаваемым и поддающимся произвольному контролю.

Проблема исследования

Роль фактора совпадения установок в формировании аттракции является многократно подтвержденной (Byrne, 1971; Myers, 2012; Alves, 2018). В связи с этим основная задача заключалась в выявлении возможных различий степени влияния на аттракцию совпадения позитивных и негативных аттитюдов.

Актуальность проблемы закономерно вытекает из особенностей современного социального контекста: в частности, в условиях перехода значительной части процессов коммуникации в виртуальное пространство повышается роль самопрезентации, в том числе путем демонстрации установок (например, в социальных сетях). Тем самым партнеры по общению могут находиться в ситуации повышенной подверженности влиянию транслируемой информации, что заставляет обратить внимание на феноменологию и механизмы первичной аттракции. Поскольку фактор сходства установок в ситуации кратковременного общения является одним из наиболее значимых для возникновения аттракции, его дополнительное изучение и дифференциация являются актуальным ракурсом рассмотрения данной проблемы в целом.

Как уже упоминалось выше, в современных исследованиях аттракции внимание уделяется преимущественно ее внутренним механизмам, а также взаимосвязям процесса возникновения аттракции с различного рода особенностями ее субъекта и объекта (как гендерными, возрастными или социальными, так и собственно индивидуально-личностными) (Eastwick et al., 2014; Luo et al., 2009; Reid et al., 2013). В то же время именно рассмотрение различного влияния совпадения позитивных и негативных аттитюдов на возникающую аттракцию до сих пор оставалось за рамками эмпирических исследований. Именно такого рода дифференциация общего фактора сходства установок составляет научную новизну данной работы.

Была выдвинута следующая гипотеза: *совпадение негативных установок является более сильным фактором формирования аттракции по сравнению с совпадением позитивных в изначально благоприятных для возникновения аттракции условиях (оценка объекта как внешне привлекательного).*

Под позитивными установками здесь понималось положительное отношение к какой-либо характеристике потенциального романтического партнера, а также приоритетность для субъекта определенных значимых жизненных ценностей: например, карьеры и социального статуса, творчества и самореализации или создания семьи. В качестве негативных установок, напротив, рассматривалось отрицательное отношение к определенным качествам возможного партнера (например, «излишняя демонстративность», «агрессивное поведение по отношению к окружающим», «отстраненность и закрытость»). Кроме того, выявлялось негативное отношение респондентов к тем же значимым ценностям и озабоченность опре-

деленными социальными проблемами. В число последних входили, например, *рост ценностей потребления, ухудшение экологической ситуации и слишком стремительное развитие технологий в различных сферах жизни.*

Тип исследования — эксперимент. *План исследования* — для двух рандомизированных групп с предварительным и итоговым тестированием. Экспериментальным воздействием служило введение для одной из групп дополнительной информации в виде аттитудов, соответственно, в случае контрольной группы никакой дополнительной информации об объекте не предоставлялось.

Схема план:

Экспериментальная группа



Контрольная группа



Рис. 1. Схема-план

Важно подчеркнуть экспериментальный характер данной работы, связанный с рядом особенностей процедуры исследования: (1) в рамках эмпирической части работы осуществлялось реальное воздействие на зависимую переменную (которой в данном случае выступает возникающая первичная аттракция); фактором воздействия (X) является введение стимульного материала разного типа; (2) в рамках исследования осуществлялось два идентичных замера степени выраженности аттракции, призванных отследить эффект воздействия; (3) наконец, после статистической обработки полученных результатов было доказано влияние экспериментального воздействия X на зависимую переменную.

Выборка

I этап (замеры O1 и O3): N = 162 чел. (средний возраст — 20,09 (ст. отклонение — 5, 11, ср. кв. откл. — 5,1); сексуальная ориентация: 62,7% — гетеросексуальная).

II этап (замеры O2 и O4): N = 47 (средний возраст — 19,93, ст. отклонение — 1,5, ср. кв. откл. — 1,498; сексуальная ориентация: 87,7% — гетеросексуальная).

Исследование было проведено на женской выборке. Предварительное выявление сексуальной ориентации было необходимо для предъявления стимульного материала, соответствующего предпочтениям респондента. Испытуемым, декларировавшим гомосексуальные предпочтения, показывался соответствующий стимульный материал, однако, в дальнейшем, ответы данных испытуемых не анализировались в силу невозможности корректной статистической обработки полученных различий (малого объема данной части выборки).

Методы

Была использована модифицированная методика «поддельного незнакомца», разработанная Д. Бирном и соавторами (Byrne, Griffitt, 1973). Общий алгоритм данной методики заключается в следующем: на первом этапе измеряются аттитюды испытуемого по отношению к некоторым объектам, затем ему предъявляются результаты аналогичных измерений, полученные для другого человека (в действительности они являются лишь определенной степенью приближения к собственным установкам испытуемого, выбранной экспериментатором). На заключительном этапе измеряется аттракция испытуемого, возникшая по отношению к «поддельному незнакомцу», при этом никаких дополнительных данных не предоставляется.

Дизайн экспериментального исследования, использованный в данной работе, был следующим: на первом этапе исследования испытуемые заполняли анкету, в рамках которой выявлялись их позитивные и негативные установки по отношению к определенным качествам потенциального партнера и упомянутые выше значимые жизненные ценности. При этом цель исследования испытуемым предварительно не сообщалась. Анкета также включала в себя эмоционально нейтральные вопросы, с помощью которых предполагалось сделать основную направленность исследования минимально очевидной для респондентов. Затем испытуемым предлагался ряд фотографий «поддельных незнакомцев» без каких-либо дополнительных данных; задачей респондентов была оценка внешней привлекательности людей на фотографиях по десятибалльной шкале. Сбор данных проводился в форме онлайн-опроса.

Для проведения следующего этапа эксперимента были отобраны фотографии, получившие максимально высокие оценки со стороны респондентов. Был создан ряд анкет «поддельных незнакомцев», использованных нами в качестве «отвлекающих данных».

Второй этап (офлайн) предполагал очное участие в эксперименте. Офлайн-этап в силу своей большей трудоемкости был проведен на меньшей по объему выборке, что, тем не менее, не оказало значимого негативного влияния на полученные результаты. Респондентам было предложено 5 фотографий для оценки, к каждой из которых прилагалась анкета «поддельного незнакомца». В основной подвыборке две из предложенных фотографий были максимально высоко оценены конкретным респондентом на предыдущем этапе исследования; при этом анкеты, приложенные к ним, были составлены следующим образом: одна из них характеризовалась значительной степенью совпадения с собственной анкетой испытуемого с точки зрения позитивных установок, другая — с точки зрения негативных. Для оценки влияния сходства положительных и отрицательных аттитюдов на динамику уровня аттракции респондентам предлагалось повторно оценить предложенные фотографии, предварительно ознакомившись с анкетами.

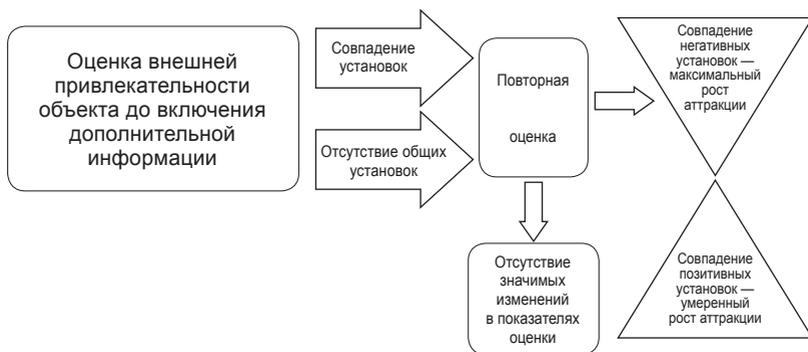


Рис. 2. Общий алгоритм исследования

На втором этапе исследования была дополнительно сформирована так называемая «негативная подвыборка», для которой предлагались фотографии, изначально оцененные респондентами низко относительно дистракторов. Соотношение респондентов «позитивной» и «негативной» подвыборок составило 75% и 25%, соответственно.

Методы обработки

В целях доказательства гипотезы использовались сравнения результатов дисперсионного анализа двух групп данных. Сравнивались коэффициенты изменения оценок для фотографий, где совпадали позитивные и негативные установки у респондентов. Также было проведено сравнение средней разности оценок до и после введения дополнительной информации для двух названных выше категорий.

Результаты

Оценки до и после введения информации, содержащей совпадающие с собственными позитивными установками респондента аттитюды, значимо отличались ($F = 2,327$, $p = 0,043$). Для негативных установок оценки было получено еще более значимое различие ($F = 3,182$, $p = 0,016$).

Дополнительное сравнение разности средних по t-критерию выявило значимые различия в показателях двух групп ($[-1,559; 0,10057]$; $p = 0,084$). В случае контрольной группы (в ее состав вошли 25 респондентов, которые дважды оценивали фотографии с определенным временным интервалом между замерами без включения дополнительной информации) значимых различий в показателях двух групп выявлено не было ($[-0,685; 0,285]$; $p = 0,411$).



Рис. 3. Алгоритм статистической обработки результатов

Таким образом, выдвинутая гипотеза о том, что совпадение негативных установок оказывается более значимым фактором формирования первичной аттракции по сравнению с совпадением позитивных, была подтверждена.

Обсуждение результатов

Обсуждение результатов может проходить в рамках нескольких интерпретативных моделей. В качестве базиса для обоснования сделанных выводов мы обращаемся к классическим теориям, однако важно подчеркнуть тот факт, что полученные результаты соотносятся как с современными моделями аттракции, так и с актуальными эмпирическими исследованиями в данной области.

Закономерности, выявленные в ходе исследования, могут быть рассмотрены не только на уровне межличностного взаимодействия, но и в контексте образования групп. Так, общий фактор совпадения установок двух людей является фундаментом для возникновения взаимной аттракции, а значит, и своеобразного ингруппового фаворитизма. Более узкая модификация данного фактора — совпадение именно негативных установок по отношению к каким-либо объектам или явлениям внешней реальности, в особенности социальной — добавляет к возникшей аттракции компонент аутгрупповой агрессии. При этом, согласно результатам последних исследований, совпадение аттитюдов оказывает устойчивое влияние на процесс возникновения аттракции независимо от выраженности у субъекта склонности к социальному сравнению и стремлению к групповой принадлежности. Несмотря на универсальность выявленной закономерности, максимальную выраженность такое влияние приобретает при изначальной принадлежности объекта к той же группе в сочетании с высокой склонностью субъекта к социальному сравнению (Michinov, 2011).

Социальная установка может быть рассмотрена как структура, включающая три компонента: когнитивный, аффективный и поведенческий (конативный) компонент. Здесь предполагается первичность, преобладание аффективного компонента в негативной установке и, как следствие, более выраженный рост аттракции именно в случае совпадения таких эмоционально окрашенных установок. Такая связь представляется вполне закономерной при традиционном понимании аттракции как эмоции. Тем не менее, в когнитивных теориях большее внимание уделяется познавательным детерминантам эмоций,

то есть когнитивной оценке объекта, который затем может быть воспринят как привлекательный (Shields, Stephanie & Kappas, Arvid, 2006). Такой подход дополнительно раскрывает роль когнитивного компонента установки в процессе возникновения аттракции, а также дает определенную основу для понимания влияния аттитюдов на формирование не только неосознаваемой, но и контролируемой аттракции. Последнее приобретает ценность в современном научном контексте, поскольку в рамках актуальных исследований наблюдается устойчивая тенденция к выделению данных двух типов аттракции как подлежащих самостоятельному анализу. Так, в одной из уже упомянутых выше работ (Singh, Ho, Tan, Bell, 2007) делается вывод о возникновении в случае совпадения установок в первую очередь автоматической аттракции аффективного характера, которой далее может сопутствовать контролируемая, осознанная аттракция, связанная с механизмами когнитивной оценки.

Описываемое здесь исследование базировалось преимущественно на молодежной выборке, в связи с чем одним из факторов, дополнительно усиливающих роль влияния на аттракцию совпадения негативных аттитюдов, могут быть возрастные особенности респондентов. Для данной стадии жизненного пути наиболее значимым оказывается формирование определенной парадигмы ценностей, поиск и принятие ключевых для субъекта установок, осознание собственной идентичности и связанное с ним формирование уверенности в себе. Одновременно с этим для юношества оказывается характерен негативизм, который является по своей сути нормативным. Именно поэтому для личности оказывается ценным совпадение именно негативных установок: одновременно с возникающим на основе соответствия собственных взглядов взглядам другого человека чувством самоуважения роль в возникновении аттракции играет стремление к отказу от потерявших свою актуальность ценностей прошлых поколений, определенный критицизм по отношению к обществу и внешнему миру. При этом в юношеском возрасте — в силу описанных выше личностных особенностей — еще более сильное влияние может иметь разделение именно тех важных для субъекта аттракции установок, которые имеют достаточно высокую степень уникальности (Alves, 2018).

В рамках теории личности Г. Олпорта (Allport, 2002) период юношества оказывается этапом формирования проприативного стремления, то есть постановки долговременных целей и поиска

смысла собственной жизни. Реализация стремления к самосовершенствованию требует возникновения у человека «чувства самости», что оказывается возможным в зрелом возрасте, при условии окончательного формирования всех аспектов «Я». Важнейшим аспектом становления личности Олпорт считает познание самого себя, большую роль в процессе которого играет соотнесение собственных установок со взглядами окружающих: негативные установки, в свою очередь, бессознательно воспринимаются как угрожающие ядру личности с точки зрения взаимодействия с обществом. В связи с этим совпадение их с установками других людей вызывает положительный эмоциональный отклик, помогая сделать шаг в направлении осознания себя как социальной единицы, имеющей все возможности для полноценной интеграции в общество и достижения конгруэнтности с ним.

Иными словами, роль самопрезентации путем трансляции определенных установок в юношеском возрасте дополнительно возрастает, они служат основным инструментом поддержания желаемого Образа Я и стабилизации самооценки. Этот механизм работает как в случае осознаваемой, так и автоматической самопрезентации (Schlenker, 2000, 2003; Schlenker, Weigold, 1992). Создатели теорий когнитивного баланса видят функцию самопрезентации в устранении диссонанса, возникающего у человека вследствие расогласования чужих и собственных оценок себя (Andersen, Chen, 2002; Fiske, Taylor, 1991); в рамках такого подхода ценность совпадения аттитюдов субъекта и объекта аттракции становится очевидной.

Наконец, в русле социального психоанализа сильные эмоции, возникающие при адресации к негативным установкам ценностного характера, могут быть проинтерпретированы в том числе и тем, что аттитюды такого рода достаточно часто оказываются ассоциативно связаны с базовыми потребностями (Horney, 1993), например, потребностью в безопасности. Хорни пишет о том, что чувство коренной, или базальной тревоги связано с «имеющимся у ребенка ощущением одиночества и беспомощности в потенциально враждебном ему мире», и эта проистекающая из детства тревога может сохраняться на протяжении всей дальнейшей жизни. В рамках такого подхода некто, разделяющий собственные установки человека, оказывается не просто возможным объектом аттракции, но и «точкой опоры» в несущем опасность внешнем мире. Логичным в связи с этим выглядит и более сильное влияние совпадения не-

гативных установок: они заключают в себе отношение к наиболее пугающим, непонятым или неприятным для человека явлениям и объектам реальности. Именно поэтому совпадение негативных аттитюдов может стать толчком в развитии межличностных отношений: оно выступает в качестве возможности разделить свои опасения и неприязнь с другим человеком, тем самым снижая собственную тревогу по отношению к внешнему миру. В концепции интерперсонального психоанализа Г.С. Салливана (Sullivan, 1999) личность понимается прежде всего как проекция социальных отношений и взаимодействий, а индивидуальность оказывается сведена к ее персонифицирующей функции. Для подавления актуальной и потенциальной тревоги и удовлетворения потребности в безопасности человек оказывается вынужден развивать те черты характера и модели поведения, которые одобряются обществом, и, соответственно, подавлять качества, защитные механизмы и способы поведения, связанные с общественным порицанием. Поскольку негативная установка оказывается направлена на социальное окружение и определенные общественные явления, она как бы вступает в конфликт с социальной сущностью человека; поэтому обнаруживающееся совпадение негативных установок субъекта с другим представителем общества является мощным предиктором возникновения аттракции к нему.

Выводы и заключение

1. Введение дополнительной информации, содержащей компоненты аттитюдов, совпадающих с собственными установками респондента, оказывает значимое влияние на возникновение аттракции.

2. В случае совпадения негативных установок рост возникающей аттракции к объекту оказывается более значимым, чем в случае совпадения позитивных.

3. Полученные в рамках данного исследования результаты дополняют данные, выявленные ранее, поскольку в большинстве актуальных исследований внимание преимущественно уделяется гендерным, возрастным или же социальным факторам и различиям, оказывающим влияние на возникновение аттракции (Шадричева, 2014; Прокофьева, 2008; Маленова, Искра, 2011). При этом роль совпадения установок в процессе формирования аттракции принимается как безусловный фактор, а структура и характер данных аттитюдов дополнительно не анализируются.

Возможные ограничения выводов и дальнейшие направления исследований

- Расширение выборки по объему и вариативности. Наиболее значимым в данном отношении является привлечение респондентов мужского пола: несмотря на то, что выводы в рамках данного исследования были сделаны относительно респондентов-женщин, мы предполагаем, что подобная закономерность будет сохраняться и в случае гендерно разнородной выборки. Обоснованием этому служит, в частности, отсутствие гендерных различий в действии недифференцированного фактора сходства установок. Другим важным аспектом расширения выборки являются анализ альтернативных сексуальных ориентаций, в частности, смещение фокуса на феномен гомосексуальной аттракции.

- Усовершенствование системы предварительного выявления установок, более детальное изучение ценностных ориентаций респондентов (с применением методов качественного исследования, например, глубинного интервью).

- Дополнительное изучение наиболее привлекательных и отталкивающих качеств потенциальных романтических партнеров в рамках выборки.

Кроме того, потенциально интересным направлением для дальнейших исследований является возможность сравнения показателей первичной аттракции с преобладанием аффективного компонента и «контролируемой аттракции», что экспериментально обеспечивается варьированием времени от предъявления информации об объекте до измерения показателя.

Полученные данные могут быть полезны в рамках психотерапии при работе с проблемами в сфере эмоциональных отношений — как индивидуальной, так и терапии у семейных пар. Во-первых, демонстрация разделения какой-либо негативной установки клиента может быть использована в качестве средства установления первичного контакта в диаде клиент-терапевт; во-вторых, поиск общих негативных установок может оказаться полезным в рамках парной терапии на этапе «подстройки», то есть поиска первоначального контакта, необходимого для обеспечения эффективности дальнейшего терапевтического процесса (Минухин, Фишман, 1998; Пэпп, 1998). Наконец, подобный инструмент может быть распространен на группу, как в терапевтическом процессе, так и в другом ситуационном контексте.

Кроме того, выявление у партнеров сходных установок может оказаться полезным в рамках социально-психологических тренингов

межличностного взаимодействия, которые зачастую фокусируются на навыках установления контакта при первичном знакомстве. В данном контексте может оказаться полезным понимание того, что декларация общей с партнером установки именно негативного характера будет иметь более значимый эффект с точки зрения возникновения аттракции со стороны объекта.

Сделанные выводы могут быть использованы также для совершенствования методов убеждающей коммуникации, причем как в случае непосредственного взаимодействия коммуникатора с аудиторией, например, при публичном выступлении; так и в случае средств массовой информации. Так или иначе, трансляция предположительно существующих у реальной или потенциальной аудитории негативных установок может служить мощным инструментом формирования симпатии по отношению к коммуникатору.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Андреева Г.М. Социальная психология: учебник. 5 изд., испр. и доп. М.: Аспект-Пресс, 2006.

Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: МГУ, 1987.

Малёнова А.Ю., Искра А. И. Гендерные особенности факторов аттракции в ситуации первого свидания // Вестник Омского университета. Серия: «Психология». 2011. № 2. С. 19–30.

Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии. М.: Независимая фирма «Класс», 1998.

Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды / Под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002.

Прихидько А.И. Проблема эмоций в зарубежной социальной психологии // Вопросы психологии. 2009. №1. С. 141–152.

Прокофьева Т.А. Психологические детерминанты социометрических предпочтений студентов // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия Психология. 2008. №2. С. 141–155.

Пэнт П. Семейная терапия и ее парадоксы. М.: Независимая фирма «Класс», 1998.

Салливан Г. Интерперсональный психоанализ. СПб.: Ювента, 1999.

Хорни К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ. М.: Прогресс-Универс, 1993.

Шадричева А.И. Особенности межличностной аттракции в юношеском возрасте // РЕМ: Psychology. Educology. Medicine. 2014. № 1. С. 88–94.

Andersen, S.M., & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109, 619–645.

Alves H. (2018). Sharing Rare Attitudes Attracts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44, 1270–1283.

Belli S., Harré R., Íñiguez L. (2010). What is love? Discourse about emotions in social sciences. *Human Affairs*, 203, 249–270.

Boer D., Fischer R., Strack M., Bond M. H., Lo E., Lam J. (2011). How Shared Preferences in Music Create Bonds Between People: Values as the Missing Link. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (9), 1159–1171.

Byrne D. (1971). *The attraction paradigm*. Boston: Academic Press.

Byrne D., Griffitt W. (1973). Interpersonal attraction. *Annual review of psychology*, 24, 317–336.

Collisson B. et al. (2014). The liking-similarity effect: perceptions of similarity as a function of liking. *Journal Social Psychology*, 154, 384–400.

Duck S. (1975). Attitude similarity and interpersonal attraction. *British Journal of Social and clinical psychology*, 14, 101–114.

Eastwick P.W., et al. (2014). The predictive validity of ideal partner preferences: a review and meta-analysis. *Review article. Psychological Bulletin*, 140, 623–655.

Edwards D., Potter J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.

Erikson E.H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W. W. Norton & Company.

Fiske S.T., & Taylor S.E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

Griffitt W., Veitch R. (1974). Pre acquaintance attitude similarity and attraction revisited: Ten days in a fall-out shelter. *Sociometry*, 37 (2), 163–173.

Heider F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons.

Homans G.C. (1961). *Social Behaviour: Its elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Kelley H.H. (1979). *Personal relations: Their structure and process*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Lerner M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum.

Lerner M.J., Miller D.T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1030–1051.

Luo S, et al. (2009). What leads to romantic attraction: similarity, reciprocity, security, or beauty? Evidence from a speed-dating study. *Journal of Personality*, 77, 933–964.

Michinov E., Michinov N. (2011). Social Comparison Orientation Moderates the Effects of Group Membership on the Similarity-Attraction Relationship. *The Journal of Social Psychology*, 151 (6), 754–766.

Montoya R.M., et al. (2014). A two-dimensional model for the study of interpersonal attraction. *Personality and Social Psychology Review*, 18, 59–86.

Myers D.G. (2012). *Social Psychology: (1nd edition)*. Washington, D. C: McGraw-Hill Higher Education.

Newcomb T. (2015). The aquiantance process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 12 (4), 526–527.

Reid C.A., et al. (2013). The power of change: interpersonal attraction as a function of attitude similarity and attitude alignment. *Journal of Social Psychology*, 153, 700–719.

Potter J., Wetherell M. (1987). *Discourse and Social Psychology. Beyond Attitudes and Behaviour*. London, England: Sage.

Sawicki V., et al. (2018). Metacognitive Reflection as a Moderator of Attitude Strength Versus Attitude Bolstering: Implications for Attitude Similarity and Attraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44, 638–652.

Shields, Stephanie & Kappas, Arvid. Magda B. (2006). Arnold's contributions to emotions research. *Cognition and Emotion*, 20, 898–901.

Schlenker B. (2003) Self-presentation. *Handbook of Self and identity*, 25, 488–518.

Schlenker B.R., & Weigold M.F. (1990). Self-consciousness and self-presentation: Being autonomous versus appearing autonomous. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 820–828.

Singh R., Ho L.J., Tan L.H., Bell P.A. (2007). Attitudes, personal evaluations, cognitive evaluation and interpersonal attraction: On the direct, indirect and reverse-causal effects. *British Journal of Social Psychology*, 46, 238–251.

Tesser A. (1975). Evaluative and structural similarity of attitudes as determinants of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 92–96.

Zaions R. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*, 9, 111–130.

REFERENCES

Andreeva G.M. (2006). *Social Psychology (5nd edition)*. Moscow: Aspekt-Press. (in Russ.).

Gozman L.Ya. (1987). *Psychology of emotional relationships*. Moscow: MSU. (in Russ.).

Malenova A.Yu., Iskra A. I. (2011). Gender characteristics of attraction factors in a first date situation. *Vestnik Omskogo universiteta. Seriya "Psikhologiya"*, (Bulletin of the Omsk University. Series: "Psychology"), 2, 19–30. (in Russ.).

Minukhin S., Fishman Ch. (1998). *Family therapy techniques*. Moscow: Independent firm «Class». (in Russ.).

Olport. G. (2002). *The formation of personality*. Selected Works. In D.A. Leont'ev (Eds.). Moscow: Smysl. (in Russ.).

Prikhid'ko A.I. (2009). The problem of emotions in foreign social psychology. *Voprosy psikhologii (Questions of psychology)*, 1, 141–152. (in Russ.).

Prokof'eva T.A. (2008). Psychological determinants of sociometric preferences of students. *Vestnik Samarskoi gumanitarnoi akademii. Seriya Psikhologiya* (Bulletin of the Samara Humanitarian Academy. Series Psychology), 2, 141–155. (in Russ.).

Pepp P. (1998). *Family therapy and its paradoxes*. Moscow: Independent firm "Class". (in Russ.).

Sullivan G. (1999). *Interpersonal Psychoanalysis*. Saint Petersburg: Yuventa. (in Russ.).

- Khorni K. (1993). *The neurotic personality of our time. Introspection*. Moscow: Progress-Univers. (in Russ.).
- Shadricheva A.I. (2014). Features of interpersonal attraction in adolescence. PEM: Psychology. *Educology. Medicine*, 1, 88–94. (in Russ.).
- Andersen, S.M., & Chen, S. (2002). The relational self: An interpersonal social-cognitive theory. *Psychological Review*, 109, 619–645.
- Alves (2018). H. Sharing Rare Attitudes Attracts. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44, 1270–1283.
- Belli S., Harré R., Iñiguez L. (2010). What is love? Discourse about emotions in social sciences. *Human Affairs*, 203, 249–270.
- Boer D., Fischer R., Strack M., Bond M. H., Lo E., Lam J. (2011). How Shared Preferences in Music Create Bonds Between People: Values as the Missing Link. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37 (9), 1159–1171.
- Byrne D. (1971). *The attraction paradigm*. Boston: Academic Press.
- Byrne D., Griffitt W. (1973) Interpersonal attraction. *Annual review of psychology*, 24, 317–336.
- Collisson B, et al. (2014). The liking-similarity effect: perceptions of similarity as a function of liking. *Journal Social Psychology*, 154, 384–400.
- Duck S. (1975). Attitude similarity and interpersonal attraction. *British Journal of Social and clinical psychology*, 14, 101–114.
- Eastwick PW, et al. (2014). The predictive validity of ideal partner preferences: a review and meta-analysis. *Review article. Psychological Bulletin*, 140, 623–655.
- Edwards D., Potter J. (1992). *Discursive psychology*. London: Sage.
- Erikson E.H. (1968). *Identity Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton & Company.
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (1991). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Griffitt W., Veitch R. (1974). Pre acquaintance attitude similarity and attraction revisited: Ten days in a fall-out shelter. *Sociometry*, 37 (2), 163–173.
- Heider F. (1958). *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons.
- Homans G.C. (1961). *Social Behaviour: Its elementary Forms*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.
- Kelley H.H. (1979). *Personal relations: Their structure and process*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Lerner M.J. (1980). *The belief in a just world: A fundamental delusion*. New York: Plenum.
- Lerner M. J., Miller D.T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85, 1030–1051.
- Luo S, et al. (2009). What leads to romantic attraction: similarity, reciprocity, security, or beauty? Evidence from a speed-dating study. *Journal of Personality*, 77, 933–964.
- Michinov E., Michinov N. (2011). Social Comparison Orientation Moderates the Effects of Group Membership on the Similarity-Attraction Relationship. *The Journal of Social Psychology*, 151 (6), 754–766.

Montoya R.M, et al. (2014). A two-dimensional model for the study of interpersonal attraction. *Personality and Social Psychology Review*, 18, 59–86.

Myers D.G. (2012). *Social Psychology: (1nd edition)*. Washington, D. C: McGraw-Hill Higher Education.

Newcomb T. (2015). The aquaintance process. *International Journal of Group Psychotherapy*, 12 (4), 526–527.

Reid C.A., et al. (2013). The power of change: interpersonal attraction as a function of attitude similarity and attitude alignment. *Journal of Social Psychology*, 153, 700–719.

Potter J., Wetherell M. (1987). Discourse and Social Psychology. *Beyond Attitudes and Behaviour*. London, England: Sage.

Sawicki V., et al. (2018). Metacognitive Reflection as a Moderator of Attitude Strength Versus Attitude Bolstering: Implications for Attitude Similarity and Attraction. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44. 638–652.

Shields, Stephanie & Kappas, Arvid. Magda B. (2006) Arnold's contributions to emotions research. *Cognition and Emotion*, 20, 898–901.

Schlenker B. (2003). Self-presentation. *Handbook of Self and identity*, 25, 488–518.

Schlenker B.R., & Weigold M.F. (1990). Self-consciousness and self-presentation: Being autonomous versus appearing autonomous. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (4), 820–828.

Singh R., Ho L.J., Tan L.H., Bell P.A. (2007). Attitudes, personal evaluations, cognitive evaluation and interpersonal attraction: On the direct, indirect and reverse-causal effects. *British Journal of Social Psychology*, 46, 238–251.

Tesser A. (1975). Evaluative and structural similarity of attitudes as determinants of interpersonal attraction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18 (1), 92–96.

Zaions R. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of personality and social psychology*, 9, 111–130.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Рикель Александр Маркович — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

Филатова Ксения Валерьевна — студент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

INFORMATION OF THE AUTHORES

Alexander M. Rikel — Phd in Psychology, Associated professor of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

Ksenia V. Filatova — student of the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: a.m.rikel@gmail.com

МЕТОДИКА И МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

УДК: 159.923.2

doi: 10.11621/vsp.2020.01.04

ДИНАМИКА КАЧЕСТВА ЖИЗНИ В СВЯЗИ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРИТЕЛЬНОЙ ФУНКЦИИ И ЕЕ ВОССТАНОВЛЕНИЕМ ВСЛЕДСТВИЕ ОПЕРАТИВНОГО ЛЕЧЕНИЯ

**О. Н. Арестова¹, Г. А. Осипян², Г. Д. Взорин¹,
И. В. Малиновская¹, М. В. Маслова¹**

¹ МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

² Научно-исследовательский институт глазных болезней, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: arestova@mail.ru

Актуальность. Исследования качества жизни (КЖ) являются одним из самых актуальных направлений психологического и медицинского изучения. При огромном количестве западных исследований в области КЖ, связанного со здоровьем, они крайне малочисленны в отечественной науке, а специализированные исследования КЖ в связи с проблемами зрения практически отсутствуют.

Цели:

1. Разработка специализированной русскоязычной анкеты КЖ в связи с нарушениями зрительной функции и проведенным лечением.

2. Исследование соотношения субъективной оценки общего состояния офтальмологических пациентов и их зрительной функции вследствие заболевания, ожиданий в отношении лечения и субъективной оценки эффектов лечения.

Методика и выборка. Пилотное исследование проведено с использованием разработанной специализированной анкеты КЖ при нарушении зрения, включающей три блока вопросов. Первый блок посвящен оценке состояния различных компонентов зрительной функции до лечения, второй блок оценивает ожидания респондента в адрес различных эффектов лечения, в третьем блоке оцениваются полученные вследствие лечения

результаты. Респонденты — 19 пациентов с диагнозом кератоконус с различной степенью потери зрения.

Результаты. Подтверждена диагностическая ценность разработанной анкеты, выявлены способы ее доработки до уровня стандартизованного опросника КЖ, произведено соотнесение трех блоков (априорная оценка ожидания в отношении лечения, оценка результатов лечения), изучен динамический аспект КЖ. Субъективная оценка состояния зрения до и после лечения не связана с объективными показателями зрения и предположительно детерминирована личностными характеристиками респондента. Ожидания пациентов в отношении лечения имеют мало-дифференцированный и субъективный характер. Отмечается априорная недооценка личностно значимых составляющих КЖ, а инструментальные аспекты переоцениваются.

Выводы:

1. Разработанная анкета обнаружила чувствительность в отношении изучаемых феноменов субъективных оценок. Более широкое применение методики требует проведения процедур стандартизации и оценки валидности.
2. Оценки респондентами состояния собственной зрительной функции до и после лечения имеют крайне субъективный характер и мало связаны с объективными показателями остроты зрения.
3. Психологически важным эффектом лечения, хотя и недооцениваемым пациентами априорно, является разработка жизненных планов, появление позитивной временной перспективы, улучшение эмоционального состояния и самоотношения.

Ключевые слова: качество жизни, зрительная функция, субъективные оценки, объективные результаты лечения, динамика качества жизни.

Для цитирования: Арестова О.Н., Осипян Г.А., Взорин Г.Д., Малиновская И.В., Маслова М.В. Методика исследования качества жизни в связи с нарушениями зрительной функции // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 55–76. doi: 10.11621/vsp.2020.01.04

Поступила в редакцию 19.11.2019 / Принята к публикации 22.01.2020

QUALITY OF LIFE IN RELATION TO IMPAIRED VISUAL FUNCTION AND THE RESULTS OF SURGERY

*Olga N. Arestova**¹, *Grigoriy A. Osipyan*², *Gleb D. Vzorin*¹, *Irina V. Malinovskaya*¹, *Margarita V. Maslova*¹

¹ *Lomonosov Moscow State University, Faculty of Psychology, Moscow, Russia*

² *Research Institute of Eye Diseases, Moscow, Russia*

*Corresponding author: E-mail: arestova@mail.ru

Relevance. Studies of Quality of Life (QOL) are among the most topical concerns for both psychological and medical research. Although there are many studies abroad, very few have been done in Russia, and with regard to QOL in relation to vision problems they are practically non-existent.

Objectives:

1. To develop a Russian-language questionnaire for QOL in relation to vision disorders and the results of their treatment.
2. To measure the relationship among a priori subjective estimations of visual function, expectations of treatment results, and estimations of treatment effects.

Method. A pilot investigation was conducted using a questionnaire that we devised for QOL in relation to vision impairment. It included three informational blocks: The first was devoted to a priori estimations of visual problems; the second integrated the patient's expectations concerning different effects of treatment, and the last estimated the treatment results. Nineteen patients with keratoconus took part in the research.

Results. The diagnostic value of the method we developed was empirically confirmed. Ways to fine-tune it to the level of a standardized questionnaire were identified. The comparisons among a priori subjective estimations of visual function, expectations of treatment results, and estimations of treatment effects make it possible to describe the dynamics of QOL. It was shown that subjective estimations of vision are not related to the objective quality of vision and are probably determined by personality characteristics. Respondents' treatment results expectations were found to be quite generalized. There are some differences between expectations and estimations of treatment effects: The respondents usually a priori overvalued the instrumental results of the treatment and underestimated the personality-oriented ones.

Conclusions.

1. The questionnaire could be used for QOL investigations. This method could be widely used after appropriate standardization procedures are introduced.
2. Subjective estimations of visual function are not related to the objective quality of vision and are probably determined by personality characteristics.

3. Among the most significant effects of treatment, even though underestimated a priori by the patients, concerned the following aspects of QOL: a positive future-time perspective, life planning, emotional status, and self-conception.

Keywords: quality of life, visual function, subjective estimations, objective treatment results, quality of life development

For citation: Arestova, O.N., Osipyan, G.A., Vzorin, G.D., Malinovskaya, I.V., & Maslova, M.V. (2020). Quality of life in relation to impaired visual function and the results of surgery. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1, pp. 55–76. doi: 10.11621/vsp.2020.01.04

Received: November 19, 2019 / Accepted: January 22, 2020

Введение

Актуальность исследования качества жизни (КЖ) — Quality of Life (QOL) и развитие соответствующих методик обусловлены «поворотом» сферы интересов психологов-исследователей от преимущественно негативных, проблемных аспектов психического функционирования к аспектам, связанным скорее с психологическим благополучием и благоприятным развитием. Первые исследования в этом направлении были преимущественно обобщенными и в основном ориентированными на объективные условия, однако очень скоро основной акцент сместился в стороны субъективных оценок. Так, в работах Н.М. Брэдберна (Bradburn, Caplovitz, 1965; Словарь..., 2016) использован показатель эмоционального баланса, правда, довольно упрощенно понимаемого. В дальнейших исследованиях (Abbey, Andrews, 1985; Новик, Ионова, 2002) были выделены отдельные составляющие КЖ, в значительной мере обесценивающие поиск интегрального показателя. Тем не менее в документах ВОЗ (Здоровье-21, 1999) представлено определение КЖ как «оптимального состояния и степени восприятия отдельными людьми и обществом в целом того, как удовлетворяются их потребности (физические, эмоциональные социальные) в достижении благополучия и самореализации».

Уже в первых дифференцированных исследованиях в качестве значимой составляющей оценки КЖ была выделена оценка здоровья (качество жизни, связанное со здоровьем) (Словарь..., 2016; Новик, Ионова, 2002). Нарастание массива данных и их продуктивная интеграция в решение практических задач сопровождалась растущим интересом к тематике как со стороны психологов-исследователей, так и со стороны представителей других профессий — социологов, политиков, экономистов и врачей (Ковынева, 2006). В последнем случае ценность получаемых с помощью оценки КЖ данных определялась и важными причинами — были осознаны и практически осмыслены такие связанные с КЖ конструкты, как идеал здоровья, внутренняя картина болезни (Сидоров, Парнякова, 2000), комплаенс (Лапин, 2001), значимый фактор удовлетворенности лечением и другие (Новик, Ионова, 2002).

В результате КЖ и его повышение вошло в перечень лечебных задач в качестве главного или дополнительного компонента, было указано на необходимость изучения временной динамики КЖ как одного из критериев оценки эффективности лечения. В качестве главной проблемы исследования определялся значимый вклад субъективного отношения в оценку этого параметра (Новик, Ионова, 2002).

Развитие исследований КЖ, связанного со здоровьем, привело к бурному развитию соответствующих методик, так что даже потребовалась их классификация. Можно выделить общие (Medical, 2016; Sicknes, 1977) и специальные методики, посвященные изучению КЖ в связи с конкретным заболеванием или группой заболеваний, например, сердечно-сосудистых, онкологических, кожных и других. Особую и довольно многочисленную группу составляют методики оценки КЖ при нарушениях зрения (Go-QOL, 2000; Kymes et al., 2008; McAlinden et al., 2012; Orr et al., 2011; Wang et al., 2018). Наиболее известны ADVS (Activities of daily Vision Scale), NEI-VFQ (National Eye Institute Visual Function Questionnaire) и довольно упрощенный VF-14 (Visual Function). Большинство опросников ориентированы на конкретный вид офтальмологической патологии, что отражается в содержании вопросов.

Отметим, что значительное количество зарубежных методик и исследований в данной сфере сопровождается почти полным их отсутствием в отечественной исследовательской практике, в лучшем случае заключающейся в прямом неадаптированном переводе зарубежных опросников (Кокин, 2015; Мочалова, 2014).

Бурное развитие за рубежом специализированных методик по оценке КЖ в связи с нарушением зрительной функции объясняется, на наш взгляд, следующими причинами:

1. Значимость вклада зрительной функции в общую структуру КЖ, связанного со здоровьем (Lee et al., 1977). По оценкам авторов, наличие зрительных расстройств по негативному влиянию на КЖ превосходит влияние симптомов сердечно-сосудистых заболеваний.

2. Трудности субъективной оценки состояния зрения пациентами.

3. Чрезвычайное многообразие симптоматики и офтальмологических проблем, связанных с различными заболеваниями, что затрудняет развитие единого для различных нозологий метода исследования.

4. Наконец, стремительно идущий прогресс лечебных методов в области офтальмологии, ставящий задачу оценки динамики КЖ в связи с проведенным лечением (оперативным или консервативным).

Указанные проблемы послужили мотивом для разработки собственной русскоязычной методики оценки КЖ и эффективности проведенного лечения, применимого для пациентов с различными офтальмологическими заболеваниями, а также первичной апробации разработанной методики для исследования на конкретной группе пациентов.

Методика

Нами в качестве начального варианта была разработана специализированная анкета оценки КЖ в связи с нарушениями зрительной функции (КЖ ЗФ), включающая три блока вопросов.

Блок 1 посвящен субъективной оценке выраженности бытовых, коммуникативных и эмоциональных проблем, возникающих у пациента в связи с имеющимся заболеванием. Задачей респондента является оценка по 5-балльной шкале степени выраженности различных негативных состояний, от 5 — сильно выражено до 1 — незначительная степень выраженности или отсутствие проблемы. Вопросы блока 1 могут быть предъявлены до проведения лечения и ретроспективно — после него. Инструкция к блоку 1: «Оцените по 5-балльной шкале негативные состояния, которые Вы, возможно, наблюдали ДО оперативного вмешательства и лечения. 5 баллов обозначают высокую степень выраженности негативного состояния или

проблемы, а 1 — незначительную или отсутствие такого состояния». Для оценивания предлагались следующие пункты:

1. Негативные переживания по поводу внешнего косметического дефекта, связанного с заболеванием.
2. Недостаточно благоприятное общее самочувствие.
3. Значительная потеря зрительной функции.
4. Трудности ориентации и передвижения в пространстве.
5. Трудности общения с другими людьми в связи с заболеванием.
6. Трудности действий с бытовыми предметами (телефон, посуда и т.д.).
7. Трудности чтения и письма.
8. Трудности профессиональной деятельности, связанные с заболеванием (если это актуально).
9. Невозможность смотреть кино или телевизор.
10. Негативное отношение к себе в связи с заболеванием.
11. Негативное эмоциональное состояние, мрачное настроение.
12. Пессимистический взгляд на собственное будущее.
13. Невозможность обходиться без посторонней помощи в быту.
14. Болезненные ощущения, связанные с заболеванием.

При формулировании пунктов опросника авторы исходили из априорного определения следующих диагностических шкал и их содержательного наполнения: шкала 1 (бытовые действия на небольшом расстоянии п.п. 4, 6, 7, 9); шкала 2 (коммуникативные проблемы — п.п. 1, 5, 13); шкала 3 (самоотношение — п.п. 10, 12); шкала 4 (телесное и эмоциональное благополучие — п.п. 2, 3, 11, 14); шкала 5 (профессиональная деятельность — п.п. 8 и 12).

Блок 2 анкеты предлагается для определения субъективных ожиданий по поводу предстоящего лечения с целью устранения проблем, обозначенных в блоке 1. Пункты блоков 1 и 2 соотнесены по смыслу и формулировке, что обеспечивает возможность выйти за пределы оценки актуального состояния КЖ с учетом имеющегося заболевания и очертить субъективную временную перспективу пациента. Этой же цели подчинено и включение дополнительного открытого вопроса, завершающего заполнение блоков 1 и 2 в следующей формулировке: «Искренне надеемся, что Ваше лечение пройдет успешно. В этой связи напишите, пожалуйста, что Вы в первую очередь хотели бы сделать по окончании лечения?».

Такой подход в целом соответствует актуальной задаче анализа КЖ в динамике не только заболевания, но и лечения (Татькова и

др., 2008). Инструкция для оценок пунктов блока 2: «Оцените, пожалуйста, свои ожидания по поводу предстоящего лечения — какой именно эффект для Вас был бы наиболее ожидаем и важен? Поставьте оценки ожидаемым эффектам лечения по степени их важности для Вас — от 1 — совсем не важен, до 5 — очень важен». Формулировки пунктов блока 2:

1. Улучшение внешнего вида.
2. Улучшение общего самочувствия, ощущение большего комфорта.
3. Улучшение зрения.
4. Способность более комфортно и безопасно передвигаться в пространстве.
5. Способность свободно общаться с другими людьми, не опасаясь их внимания к внешним проявлениям заболевания.
6. Возможность активно пользоваться бытовыми предметами (телефон, посуда и т.д.).
7. Возможность выполнять действия, связанные со зрительной нагрузкой — читать, писать.
8. Возможность продолжать профессиональную деятельность или освоить новую профессию.
9. Возможность смотреть кино, телевизор.
10. Повышение самооценки, улучшение отношения к себе.
11. Улучшение эмоционального состояния, способность радоваться.
12. Разработка жизненных планов, положительной временной перспективы.
13. Возможность обходиться без посторонней помощи в быту.
14. Устранение или исчезновение болезненных ощущений.

Оценки блоков 1 и 2 производятся последовательно в рамках одной встречи с пациентом, они могут быть произведены как в режиме актуального переживания (до лечения и после него), так и ретроспективно (после получения лечебного эффекта).

Блок 3 посвящен субъективным оценкам эффективности проведенного лечения. Пункты блока 3 аналогично соотнесены по содержанию с блоками 1 и 2. Инструкция: «Оцените, пожалуйста, по 5-балльной шкале степень выраженности результатов лечения. Если эффект по данному показателю Вы оцениваете как значительный, поставьте 5 баллов, если не наблюдается значительного улучшения, то поставьте 1. Постарайтесь давать различные ответы, выделить

наиболее и наименее успешные результаты лечения». Формулировки пунктов блока 3:

1. Улучшение внешнего вида в связи с проведенным лечением.
2. Улучшение общего самочувствия.
3. Восстановление зрительной функции или ее значительное улучшение.
4. Стало легче ориентироваться в пространстве.
5. Стало легче общаться с другими людьми, обращаться к ним, разговаривать.
6. Стало легче обращаться с бытовыми предметами (телефон, посуда и т.д.).
7. Появилась возможность или стало легче читать и писать.
8. Появилась возможность продолжить или начать новую трудовую деятельность (если это актуально).
9. Появилась возможность смотреть телевизор или кино.
10. Улучшилось отношение к самому себе.
11. Улучшилось общее эмоциональное состояние.
12. Вы стали более оптимистично смотреть на собственное будущее.
13. Получили возможность бытовой самостоятельности.
14. Болевые ощущения исчезли или значительно снизились.

Анализируя соотношение субъективных оценок пациента блоков 1–2–3, можно выявить не только динамику КЖ вследствие нарушения зрения и его лечения, но и выделить ожидания пациента как предиктор этой динамики. В настоящее время удовлетворенность пациента рассматривается как важнейший критерий оценки качества и эффективности лечения. Анализ ожиданий позволяет выяснить значимость лечебных эффектов для конкретного пациента, получить реалистичную и позитивную картину лечения как самому пациенту, так и лечащему врачу. Анализ ожиданий создает новый предмет анализа: временную перспективу, наличие, целостность и преемственность которой может рассматриваться как значимый компонент высокого уровня КЖ. В целом возможность структурировать и вербализовать свои ожидания (Кочюнас, 1999) позволяет пациенту не только объективировать свои пожелания и надежды, но и снизить тревожность по поводу предстоящего лечения.

Результаты каждого респондента сопоставлялись со следующими объективными характеристиками: возраст, пол, процент сохранности

зрения перед началом лечения, конечный эффект лечения, разница между исходным состоянием зрительной функции и результатом лечения.

Результаты и их обсуждение

Пилотный этап исследования проводился в 2019 г. на клинической базе Центра восстановления зрения НИИ глазных болезней совместными силами сотрудников и студентов кафедры общей психологии факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова и сотрудников и аспирантов НИИ ГБ (Осипян Г.А., Храйстин Х. и Джалили Р.А.).

Выборка. В исследовании приняло участие 19 респондентов (13 мужчин и 6 женщин, средний возраст — 33 года, $SD = 8.6$) с диагнозом кератоконус (КК). Мотивами выбора именно такой формы зрительной патологии были значительность утраты зрительной функции в результате заболевания и высокая и вместе с тем быстрая эффективность оперативного лечения. Указанные особенности позволили минимизировать влияние дополнительных факторов (например, изменения социальных требований в связи с выздоровлением) на конкретный вид субъективных оценок. Основной фактор патологизации при КК состоит в изменении формы роговицы, сопровождающимся значительной утратой зрения по сценарию развития близорукости и неправильного астигматизма (Kymes et al., 2008; McAkinden et al., 2012). Заболевание чаще встречается в молодом возрасте, плохо поддается оптической коррекции, что обостряет значение его исследования, в том числе разработки методов оценки его психологической картины с точки зрения КЖ.

Небольшой размер выборки связан с относительной редкостью этого заболевания на фоне значительной типичности зрительных проблем, возникающих при КК и в целом приемлем для пилотажной стадии апробации специализированной анкеты (McAkinden et al., 2012; Wang et al., 2018). По мнению ряда авторов, абсолютное большинство методик исследования КЖ в связи с нарушением зрения в настоящий момент не достигают уровня стандартизированных опросников и нуждаются в дальнейших исследованиях валидности, надежности и внутренней согласованности (Татьякова и др. 2008; McAkinden et al., 2012; Wang, 2018).

Все респонденты получили оперативное лечение (Шелудченко и др., 2019), в результате которого их зрение улучшилось. Объективные

данные исходной остроты зрения и ее улучшения представлены на рис. 1.

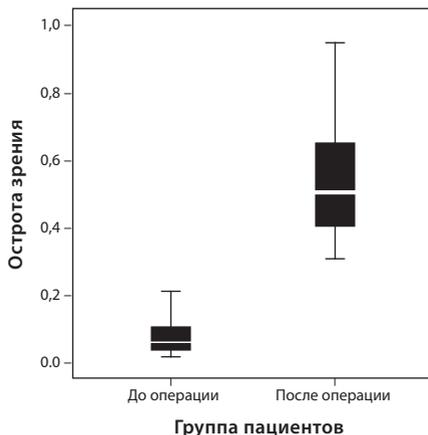


Рис. 1. Распределение объективных показателей остроты зрения пациентов до и после операции

Результаты пилотного исследования и их обсуждение

Средние значения оценок по всем блокам представлены в табл. 1 (вопрос 1 — Негативные переживания по поводу внешних проявлений заболевания) был исключен из анализа в связи со спецификой заболевания, а именно — отсутствием внешних проявлений, могущих влиять на коммуникацию и самоотношение).

Итак, наиболее значимыми по степени выраженности проблемами респондентов являются: значительная потеря зрительной функции; невозможность выполнять действия, связанные со зрительной нагрузкой — чтение, письмо и невозможность продолжать профессиональную деятельность или освоить новую профессию. Наименее значимыми последствиями заболевания для респондентов являются: трудности общения с другими людьми в связи с заболеванием, болезненные ощущения, связанные с заболеванием и невозможность обходиться без посторонней помощи в быту.

При анализе ожиданий по поводу лечения наиболее значимы следующие показатели: улучшение зрения, возможность продолжать профессиональную деятельность или освоить новую профессию и улучшение общего самочувствия, ощущение большего комфорта. Наименее существенные ожидания: возможность обходиться без

Таблица 1

**Усредненные оценки и стандартные отклонения (в скобках)
 оценок по всей группе респондентов по каждому из блоков**

№	Вопрос	Априорно	Ожидания	Апостериорно
2	Общее самочувствие, ощущение жизненного комфорта	3,05 (1,39)	4,21 (1,23)	3,94 (1,47)
3	Качество зрения в целом	3,84 (1,12)	4,74 (0,56)	4,28 (0,89)
4	Способность комфортно и безопасно передвигаться в пространстве	2,56 (1,38)	3,37 (1,67)	3,78 (1,44)
5	Способность свободно общаться с другими людьми, не опасаясь их внимания к внешним проявлениям заболевания	2,06 (1,39)	2,95 (1,72)	3,17 (1,54)
6	Возможность активно пользоваться бытовыми предметами (телефон, посуда и т.д.)	2,28 (1,32)	3,26 (1,63)	3,06 (1,66)
7	Возможность выполнять действия, связанные со зрительной нагрузкой — читать, писать	3,17 (1,29)	4,16 (1,21)	3,83 (1,15)
8	Возможность продолжать профессиональную деятельность или освоить новую профессию	3,44 (1,25)	4,26 (1,37)	3,24 (1,68)
9	Возможность смотреть кино, телевизор	2,44 (1,42)	3,37 (1,74)	2,89 (1,49)
10	Повышение самооценки, улучшение отношения к себе	2,11 (1,49)	2,95 (1,39)	3,00 (1,71)
11	Общее эмоциональное состояние, способность радоваться	2,28 (1,45)	3,32 (1,63)	3,56 (1,46)
12	Разработка жизненных планов, положительной временной перспективы	2,50 (1,65)	3,47 (1,68)	4,00 (1,28)
13	Возможность обходиться без посторонней помощи в быту	1,56 (1,15)	2,63 (1,77)	3,00 (1,64)
14	Устранение или исчезновение болезненных ощущений	1,76 (1,48)	2,83 (1,89)	2,31 (1,66)

посторонней помощи в быту; способность свободно общаться с другими людьми, не опасаясь их внимания к внешним проявлениям заболевания; повышение самооценки, улучшение отношения к себе и исчезновение болезненных ощущений, связанных с заболеванием.

При оценке результатов лечения наиболее значимые результаты таковы: улучшение зрения; улучшение общего самочувствия, ощущение большего комфорта и более оптимистичный взгляд на собственное будущее. Среди наименее значимых результатов лечения: повышение самооценки, улучшение отношения к себе; исчезновение болезненных ощущений, связанных с заболеванием; возможность смотреть кино и телевизор; возможность бытовой самостоятельности.

Довольно значительный интерес представляет анализ дисперсии ответов испытуемых в каждом из блоков анкеты. Так, разброс оценок блока 1 несколько выше, что говорит об индивидуальном характере ответов, преобладании субъективных факторов при оценивании априорного состояния. В блоке 2 ответы испытуемых на целый ряд вопросов менее разбросаны — это говорит о генерализованном, недифференцированном характере ожиданий в отношении лечебных эффектов. Данный феномен может быть результатом недостаточной информированности пациентов о конкретных ожидаемых результатах, о характере преобладающих эффектов, что может вести в дальнейшем к недооценке достигнутых результатов в их функциональной и феноменологической конкретности.

Переоценка ожидаемых результатов лечения отчасти проявляется при сравнении данных 2 и 3 блока (ожидания — оценка результатов лечения). Ожидания по большинству параметров выше, чем оценка результатов лечения. Статистически значимая (по парному критерию Вилкоксона) априорная переоценка наблюдается по двум показателям: улучшение зрения ($W = 21, p = 0.03$); возможность продолжать профессиональную деятельность или освоить новую профессию ($W = 45, p = 0.007$). На уровне тенденции также наблюдается переоценка: возможность выполнять действия, связанные со зрительной нагрузкой — читать, писать; устранение или исчезновение болезненных ощущений. Указанные функции можно назвать инструментальными. Напротив, недооцениваются априорно следующие показатели: улучшение эмоционального состояния, способность радоваться ($W = 5, p = 0.14$); Разработка жизненных планов, положительной временной перспективы ($W = 10.5, p = 0.084$). Проведенный анализ показывает априорную переоценку инструментальных эффектов лечения, в то время как показатели, характеризующие общий статус личности и

эмоциональное состояние, то есть именно те, которые соотносимы с характеристиками КЖ, респондентами недооцениваются. На наш взгляд, наиболее важным результатом лечения является разработка жизненных планов, появление позитивной временной перспективы, что является важнейшей составляющей КЖ.

Важнейшим направлением анализа данных было сопоставление объективных показателей зрительной функции (до и после операции) с субъективными оценками. Наиболее перспективными с точки зрения обнаружения связей выглядят следующие сопоставления: 1) объективный «прирост» зрительной функции — оценка результата лечения по всем показателям (вопросы 2–14 блока 2) объективное состояние зрительной функции до операции — субъективная оценка качества зрения (п. 3 блока 1); 3) объективное состояние зрительной функции после операции (п. 3 блока 3). Анализ данных показал следующее:

1. Значимой связи (ранговая корреляция Спирмена) между объективным приростом остроты зрения и субъективной оценкой выраженности результатов лечения не обнаружено ни по одному из вопросов (вопросы 2–14 блока 3).

2. Объективное состояние зрительной функции до операции не обнаруживает статистически значимой связи с субъективной оценкой качества зрения (вопрос 3 блока 1) (ранговая корреляция Спирмена: $r = 0.112$, $p = 0.645$, Фи-коэффициент Гилфорда $\Phi = 0.095$, $p > 0.05$). Графически данные представлены на рис. 2а.

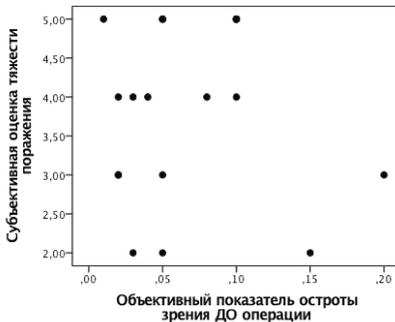


Рис. 2а. График связи объективных оценок остроты зрения ДО операции (по оси ОХ) с субъективными оценками (вопрос 3 блок 1) (по оси ОУ)

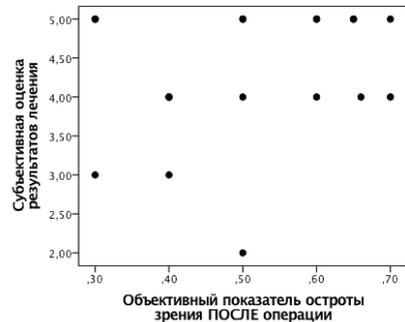


Рис. 2б. График связи объективных оценок остроты зрения ПОСЛЕ операции (по оси ОХ) с субъективными оценками (вопрос 3 блок 3) (по оси ОУ)

3. Объективное состояние зрительной функции после операции не коррелирует значимо с субъективной, оценкой (вопрос 3 блок 3) качества зрения после операции ($r = 0.225$, $p = 0.37$). Графически данные представлены на рис. 2б.

Рис. 2а показывает, что субъективная оценка состояния зрительной функции не связана с объективной остротой зрения. Разброс оценок чрезвычайно велик, особенно в случае минимального остаточного зрения. При оценке результатов лечения в ответах наблюдается большой разброс (и меньшая согласованность), если объективно зрение сохранено менее, чем на 50%. Оценки респондентов с восстановленным минимум до 50% зрения после операции располагаются в высокой зоне (4 и 5).

Таблица 2

Результаты факторизации ответов по блоку 1.
 В скобках указана ориентация шкалы

Фактор	% объясненной дисперсии	Содержание по пунктам (в порядке уменьшения факторной нагрузки)
F1	32	7 (-) (Трудности чтения и письма) 6 (+) (Трудности действий с бытовыми предметами) 4 (+) (Трудности ориентации и передвижения в пространстве) 5 (+) (Трудности общения с другими людьми в связи с заболеванием) 8 (+) (Трудности профессиональной деятельности, связанные с заболеванием) 9 (+) (Невозможность смотреть кино или телевизор)
F2	27	12 (+) (Пессимистический взгляд на собственное будущее) 2 (+) (Недостаточно благоприятное общее самочувствие) 11 (+) (Негативное эмоциональное состояние, мрачное настроение) 3 (+) (Значительная потеря зрительной функции) 10 (+) (Негативное отношение к себе в связи с заболеванием)
F3	14,6	14 (+) (Болезненные ощущения, связанные с заболеванием) 13 (+) (Невозможность обходиться без посторонней помощи в быту) 7 (-) (Трудности чтения и письма)

В связи с большим количеством корреляционных связей между ответами на вопросы внутри блоков, в особенности блока 1 (оценка состояния до лечения), данные были подвергнуты факторизации.

Таблица 3

Результаты факторизации в блоке 2 (ожидания в отношении лечения).
Все шкалы положительно ориентированы

Фактор	% объясненной дисперсии	Содержание по пунктам (в порядке уменьшения факторной нагрузки)
F1	32,8	11 (Улучшение эмоционального состояния, способность радоваться) 12 (Разработка жизненных планов, положительной временной перспективы) 9 (Возможность смотреть кино, телевизор) 5 (Способность свободно общаться с другими людьми, не опасаясь их внимания к внешним проявлениям заболевания) 10 (Повышение самооценки, улучшение отношения к себе) 14 (Устранение или исчезновение болезненных ощущений)
F2	26,1	6 (Возможность активно пользоваться бытовыми предметами) 7 (Возможность выполнять действия, связанные со зрительной нагрузкой — читать, писать) 4 (Способность более комфортно и безопасно передвигаться в пространстве) 13 (Возможность обходиться без посторонней помощи в быту) 5 (Способность свободно общаться с другими людьми, не опасаясь их внимания к внешним проявлениям заболевания)
F3	16,2	2 (Улучшение общего самочувствия, ощущение большего комфорта) 3 (Улучшение зрения) 8 (Возможность продолжать профессиональную деятельность или освоить новую профессию)

По фактору 1 за исключением отрицательно ориентированного п. 7 остальные могут быть объединены как «бытовые и профессиональные трудности». Отрицательное ориентирование п. 7 может быть связано с тем, что уже на ранних стадиях развития болезни пациент

вынужден оказываться от чтения и письма, что в итоге замещается телевидением и радио и не рассматривается как основная проблема.

F2 может быть достаточно легко определен как «негативное настроение и общее самочувствие».

F3, если не учитывать п. 7, то F3 можно определить как беспомощность и страдание.

F1 может быть определен как «Позитивное самоотношение, свобода действий и эмоциональный статус», что наиболее полно соотносится с представлениями о составляющих КЖ. F2 можно определить как «расширение двигательных и операциональных возможностей». Наконец, F3 можно интерпретировать как «хорошее самочувствие, связанное с социальными перспективами».

Таблица 4

**Результаты факторизации в блоке 3. Оценка результатов лечения.
 Все шкалы положительно ориентированы,
 за исключением п. 14 в факторе 3.**

Фактор	% объясненной дисперсии	Содержание по пунктам (в порядке уменьшения факторной нагрузки)
F1	37,8	9 (Возможность смотреть телевизор или кино) 13 (Возможность бытовой самостоятельности) 6 (Легче обращаться с бытовыми предметами) 5 (Легче общаться с другими людьми, обращаться к ним, разговаривать) 10 (Улучшилось отношение к самому себе) 7 (Появилась возможность или стало легче читать и писать) 8 (Появилась возможность продолжить или начать новую трудовую деятельность) 4 (Стало легче ориентироваться в пространстве)
F2	28,7	2 (Улучшение общего самочувствия) 12 (Более оптимистичный взгляд на собственное будущее) 11 (Улучшение общего эмоционального состояния) 10 (Улучшение отношения к самому себе) 5 (Стало легче общаться с другими людьми, обращаться к ним, разговаривать)
F3	13,4	14 (–) Болевые ощущения исчезли или значительно снизились) 3 (Восстановление зрительной функции или ее значительное улучшение)

F1 можно назвать улучшением КЖ на базе повышения бытовой самостоятельности.

F2 интерпретируется как «Общее и эмоциональное благополучие». F3 явно имеет отношение к оценке здоровья, но его содержательная интерпретация на настоящем этапе исследования затруднена.

Сравнение трех блоков показала смысловое сходство выделяемых факторов: бытовая самостоятельность и свобода действий в быту; самоотношение и благополучие личности; медицинские эффекты лечения. Пункт 3 анкеты (состояние зрительной функции) наиболее универсально входит в различные факторы, что означает исключительную значимость зрения во всех выделенных факторах.

Дальнейшие перспективы исследования

Полученные в пилотажном исследовании данные позволяют сформулировать перспективы исследования, которые прежде всего связаны с доработкой разработанной анкеты до уровня стандартизованного опросника. Планируемые процедуры включают в себя апробацию анкеты на большем количестве испытуемых, в том числе с различными видами и степенью зрительной патологии, проверку внутренней согласованности пунктов и внешней валидности методики путем использования объективного критерия (состояние зрительной функции).

Выводы

1. Разработанная анкета отражает динамику КЖ, связанного со зрительной функцией, во времени, в частности, в связи с заболеванием, ожиданиями в отношении предстоящего лечения и оценкой его результатов, что является диагностически информативным и позволяет связывать три временных аспекта: субъективная оценка априорного состояния — ожидания в отношении эффектов лечения — субъективная оценка результатов лечения. Полученные в результате данные позволяют анализировать динамический аспект КЖ.

2. Оценки респондентами состояния собственной зрительной функции до и после лечения имеют крайне субъективный характер и мало связаны с объективными показателями остроты зрения. Для субъективной оценки состояния зрения более значимыми по сравнению с объективными показателями зрения оказываются психологические факторы (предположительно уровень притязаний, уровень эмоционального благополучия, личностная специфика; жизненный

тонус; удовлетворенность собой и собственной жизнью, уровень ожиданий в адрес КЖ и т.д.).

3. Наряду с неспособностью оценивать объективное состояние зрительной функции, пациенты со зрительной патологией в целом отмечают положительную динамику в результате лечения. Особенно значимыми результатами лечения они считают улучшение зрения; улучшение общего самочувствия, ощущение большего комфорта и более оптимистичный взгляд на собственное будущее.

4. Часть лечебных эффектов респондентами априорно переоценивается, а часть — недооценивается. Априорно переоцениваются инструментальные эффекты лечения, в то время как показатели, характеризующие общий статус личности и эмоциональное состояние, респондентами априорно недооцениваются. Психологически важным эффектом лечения в отношении КЖ является разработка жизненных планов, появление позитивной временной перспективы.

5. Цели начального этапа разработки валидного и надежного опросника достигнуты частично, дальнейшее развитие методики потребует наращивания количества испытуемых с различными видами и степенью зрительной патологии, а также соотнесения с данными психодиагностических методов, могущих раскрыть природу психологических факторов, формирующих оценку КЖ пациентов с заболеваниями зрения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Здоровье-21. Основы политики достижения здоровья для всех в европейском регионе ВОЗ // Европейская серия по достижению здоровья для всех. 1999. № 6. С. 293.

Клиническая психология: энциклопедический словарь / Под ред. Н.Д. Твороговой. (2-е изд.). М.: Практическая медицина, 2016.

Ковынева О.А. Структура качества жизни и факторы его повышения // Экономика здравоохранения. 2006. № 8. С. 48–50.

Кокин С.А. Клинико-функциональная оценка оптимизированного метода достижения прогнозируемой анизометропии при коррекции афакии монофакальными интраокулярными линзами: Дисс. ... канд. мед. наук. М., 2015.

Кочюнас Р. Основы психологического консультирования. М.: Академический проект, 1999.

Лапин И.П. Личность и лекарство. Введение в психологию фармакотерапии. СПб.: Деан, 2001.

Мочалова А. С. Качество жизни пациентов при различных вариантах лечения меланомы хориоидеи: Дисс. ... канд. мед. наук. Челябинск, 2014.

Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. СПб.: Издательский дом «Нева», 2002.

Сидоров П.И., Парнякова Л.В. Введение в клиническую психологию: Т. II.: Учебник для студентов медицинских вузов. М.: Академический проект, 2000.

Татькова А.Ю., Чечельницкая С.М., Румянцева А.Г. К вопросу о методике оценки качества жизни, определяемого здоровьем // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2008. № 6. С. 46–61.

Шелудченко В.М., Осипян Г.Х., Юсеф Н.Ю., Храйстин Х., Алхарки А., Джалили Р.А. Багдажная лечебно-оптическая кератопластика в лечении ятрогенной кератэктазии // Вестник офтальмологии. 2019. № 5. С. 171–176.

Abbey A., Andrews A. (1985). Modelling the Psychological Determinants of Life Quality. *Social Indicator Research*, 16 (1), 1–34.

Bradburn N.M., Caplovitz D. (1965). Report on Happiness. A pilot Study of Behavior Related to Mental Health. Chicago: Aldine Pub. Co.

Terwee C.B., Dekker F.W., Prummel M.F., Wiersinga W.M. Graves' (2001). Ophthalmopathy through the eyes of the patient: A state of the art on health-related quality of life assessment. *Orbit*, 4, 281–290.

Kymes S.M., Walline J.J., Zadnik K., Sterling J., Gordon M.O. (2008). Changes in the Quality of Life of Patients with Keratoconus. *American Journal of Ophthalmology*, 4, 611–617.

Lee P.P., Spitzer K.A., Hays R.D. (1997). The impact of blurred vision on functioning and well-being. *Ophthalmology*, 104, 3, 390–396.

McAkinden C., Kbadka J., Paranbos J.S.F., Scbor P., Pesudovs K. (2012). Psychometric Properties of the NEI-RQL-42 Questionnaire in Keratoconus. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 53, 11, 7370–7374.

Medical outcomes Study: 36-Item Short Form Survey Instrument (SF-36). Rand Corporation. https://www.rand.org/health-care/surveys_tools/mos/36-item-short-form.html (date of retrieval 01.10.2019)

Orr P., Rentz A., Margolis M., Revicki D., Dolan C.M., Colman S., Fine J.T., Bressler N.M. (2011). Validation of the National Eye Institute Visual Function Questionnaire-25 (NEI VFQ-25) in Age-Related Macular Degeneration. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 52, 3354–3359.

Bergner M., Bobbitt R.A., Pollard W.E., Martin D.P., Gilson B.S. (1976). The sickness impact profile: validation of a health status measure. *Med Care*, 1, 57–67.

Wong M., Fenwick E., Tee Aw.A., Lamoureux E., Seah L.L. (2018). Development and Validation of the Singapore Thyroid Eye Disease Quality of Life Questionnaire. *Trans Vis. Science Tech*, 7, 5, 1–9.

REFERENCE

Zdorov'e-21 Health for all policy framework for the WHO European Region. *Evropeiskaya seriya po dostizheniyu zdorov'ya dlya vsekh. (European Series on Health for All)*, 1999, 6, 293. (in Russ.).

Clinical Psychology: Encyclopedic Dictionary. Curd cheese. (2nd ed.). In N.D. Tvorogovoi. Moscow: *Prakticheskaya meditsina*, 2016. (in Russ.).

Kovyneva O.A. (2006). The structure of quality of life and factors for its improvement. *Ekonomika zdavookhraneniya (Health Economics)*, 8, 48–50. (in Russ.).

Kokin S.A. (2015). Kliniko-funktsional'naya otsenka optimizirovannogo metoda dostizheniya prognoziruemoi anizometrii pri korrektsii afakii monofokal'nymi intraokulyarnymi linzami: Diss. ...kand. med. nauk. (*Clinical and functional evaluation of an optimized method for achieving predicted anisometropia in the correction of aphakia with monofocal intraocular lenses*): Ph.D. (Psychology). Moscow. (in Russ.)

Kochyunas R. (1999). *Fundamentals of psychological counseling*. Moscow: Akademicheskii proekt. (in Russ.).

Lapin I.P. (2001). Personality and medicine. *Introduction to the psychology of pharmacotherapy*. Saint Petersburg: Dean. (in Russ.).

Mochalova A.S. (2014). Kachestvo zhizni patsientov pri razlichnykh variantakh lecheniya melanomy khorioidoi: Dissertatsiya ... kand. med. nauk. (*Quality of life of patients with various treatment options for choroid melanoma*): Ph.D. (Psychology). Chelyabinsk. (in Russ.).

Novik A.A., Ionova T.I. (2002). *Guide to the study of quality of life in medicine*. Saint Petersburg.: Izdatel'skii dom «Neva». (in Russ.).

Sidorov P.I., Parnyakova L.V. (2000). Introduction to Clinical Psychology: Issue 2. *Textbook for medical students*. Moscow: Akademicheskii proekt. (in Russ.).

Tat'kova A.Yu. Chechel'nitskaya S.M., Rummyantseva A.G. (2008). To the question of the methodology for assessing the quality of life determined by health. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdavookhraneniya i istorii meditsiny (Problems of Social Hygiene, Health Care and the History of Medicine)*, 6, 46–61. (in Russ.).

Sheludchenko V.M., Osipyant G.Kh., Yusef N.Yu., Khraistin Kh., Alkharkii A., Dzhaili R.A. (2019). Bandage treatment-optical keratoplasty in the treatment of iatrogenic keratectasia. *Vestnik oftal'mologii (Bulletin of Ophthalmology)*, 5, 171–176. (in Russ.).

Abbey A., Andrews A. (1985). Modelling the Psychological Determinants of Life Quality. *Social Indicator Research*, 16 (1), 1–34.

Bradburn N.M., Caplovitz D. (1965). Report on Happiness. A pilot Study of Behavior Related to Mental Health. Chicago: Aldine Pub. Co.

Terwee C.B., Dekker F.W., Prummel M.F., Wiersinga W.M. Graves' (2001). *Ophthalmopathy through the eyes of the patient: A state of the art on health-related quality of life assessment*. Orbit, 4, 281–290.

Kymes S.M., Walline J.J. Zadnik K., Sterling J., Gordon M.O. (2008). Changes in the Quality of Life of Patients with Keratoconus. *American Journal of Ophthalmology*, 4, 611–617.

Lee P.P., Spitzer K.A., Hays R.D. (1997). The impact of blurred vision on functioning and well-being. *Ophthalmology*, 104, 3, 390–396.

McAkinden C., Kbadka J., Paranbos J.S.F., Scbor P., Pesudovs K. (2012). Psychometric Properties of the NEI-RQL-42 Questionnaire in Keratoconus. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 53, 11, 7370–7374.

Medical outcomes Study: 36-Item Short Form Survey Instrument (SF-36). Rand Corporation. https://www.rand.org/health-care/surveys_tools/mos/36-item-short-form.html (date of retrieval 01.10.2019)

Orr P., Rentz A., Margolis M., Revicki D., Dolan C.M., Colman S., Fine J.T., Bressler N.M. (2011). Validation of the National Eye Institute Visual Function Questionnaire-25 (NEI VFQ-25) in Age-Related Macular Degeneration. *Investigative Ophthalmology & Visual Science*, 52, 3354–3359.

Bergner M, Bobbitt RA, Pollard WE, Martin DP, Gilson BS. (1976). *The sickness impact profile: validation of a health status measure*. *Med Care*, 1, 57–67.

Wong M., Fenwick E., Tee Aw A., Lamoureux E., Seah L.L (2018). Development and Validation of the Singapore *Thyroid Eye Disease Quality of Life Questionnaire*. *Trans Vis. Science Tech*, 7, 5, 1–9.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Арестова Ольга Николаевна — кандидат психологических наук, доцент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: arestova@mail.ru

Осипян Григорий Альбертович — кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник Научно-исследовательского института глазных болезней, Москва, Россия. E-mail: gregor79@yandex.ru

Взорин Глеб Дмитриевич — студент факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: g.vzorin@mail.ru

Малиновская Ирина Витальевна — слушатель Программы дополнительного образования факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: irina.malinovskaya@gmail.com

Маслова Маргарита Викторовна — слушатель Программы дополнительного образования факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия. E-mail: m.maslova@faberlic.com

INFORMATION ABOUT AUTHERS

Olga N. Arestova — Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: arestova@mail.ru

Grigoriy A. Osipyan — Ph.D. in Medicine, Senior Researcher, Research Institute of Eye Diseases, Moscow, Russia. E-mail: gregor79@yandex.ru

Gleb D. Vzorin — student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: g.vzorin@mail.ru

Irina V. Malinovskaya — student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: irina.malinovskaya@gmail.com

Margarita V. Maslova — student, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia. E-mail: m.maslova@faberlic.com

ЭМПИРИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК: 159.992

doi: 10.11621/vsp.2020.01.05

НАДЕЖНОСТЬ ОСОЗНАННОЙ САМОРЕГУЛЯЦИИ КАК РЕСУРС ДОСТИЖЕНИЯ ЦЕЛЕЙ В ПРОФЕССИЯХ ВЫСОКОГО РИСКА

В. И. Моросанова¹, Н. Г. Кондратюк¹, И. В. Гайдамашко²

¹ Психологический институт РАО, Москва, Россия.

² Московский технологический университет, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: morosanova@mail.ru

Актуальность. Исследование направлено на развитие представлений о феномене надежности осознанной саморегуляции человека как психологическом ресурсе достижения целей в условиях стресса. В профессиях, предъявляющих повышенные требования к стрессоустойчивости человека, надежность осознанной саморегуляции рассматривается как один из важных факторов, обеспечивающих надежность деятельности профессионала. Данное исследование носит междисциплинарный характер и находится на пересечении общей психологии, психологии саморегуляции, психологии труда, профессиональной и экстремальной психологии.

Цель. Исследовать надежность саморегуляции как универсального и специального регуляторного ресурса достижения целей на примере деятельности специалистов профессий высокого риска.

Методика. Три группы представителей профессий высокого риска: военнослужащие морской флотилии (N = 139), военнослужащие воздушной авиации (N = 33), спасатели (N = 123) и для сравнения группа педагогов (N = 154) тестировались по методике В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ» для определения индивидуальных особенностей осознанной саморегуляции человека и ее надежности в стрессовых условиях.

Результаты. Обосновано понимание регуляторной надежности как универсального и специального регуляторного ресурса устойчивости до-

стижения цели и безошибочности действий в психологически напряженных условиях. Выявлены значимые различия в показателях осознанной саморегуляции и ее надежности в психологически напряженных условиях между представителями профессий высокого риска и представителями массовой профессии. Внутри каждой профессиональной выборки обнаружены значимые различия в показателях саморегуляции между группами экспертов и новичков. У пилотов и моряков значимые различия между экспертами и новичками касаются только одного регуляторного показателя «надежности саморегуляции». У педагогов получены противоположные результаты: значимые различия между экспертами и новичками выявлены между всеми регуляторными показателями, за исключением одного единственного показателя — надежности саморегуляции.

Выводы. Установлено, что надежность осознанной саморегуляции является профессионально-значимой компетенцией для экстремальных профессий, предъявляющих особые требования к стрессоустойчивости человека. Надежность осознанной саморегуляции является также универсальным ресурсом, от сформированности которого зависит эффективность деятельности в психологически напряженных ситуациях. Показано, что у представителей профессий высокого риска регуляторная надежность является специальным профессиональным ресурсом, который повышается по мере накопления профессионального опыта.

Ключевые слова: регуляторные ресурсы, надежность осознанной саморегуляции, стресс, профессии высокого риска.

Благодарности: Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-013-00741А.

Для цитирования: Моросанова В.И., Кондратюк Н.Г., Гайдамашко И.В. Надежность осознанной саморегуляции как ресурс достижения целей в профессиях высокого риска. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 77–95. doi: 10.11621/vsp.2020.01.05

Поступила в редакцию: 12.08.2019 / Принята к публикации: 10.10.2019

RELIABILITY OF SELF-REGULATION AS A RESOURCE FOR GOAL ACHIEVEMENT IN HIGH-RISK OCCUPATIONS

Varvara I. Morosanova^{*1}, *Nailya.G. Kondratyuk*¹,
*Igor V. Gaidamashko*²

¹*Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia*

²*Moscow Technological University, Moscow, Russia*

*Corresponding author. Email: morosanova@mail.ru

Abstract

Relevance. In occupations with high demands for resistance to stress, the reliability of conscious self-regulation is considered an important factor ensuring personnel reliability. This interdisciplinary study takes place at the intersection of general psychology, psychology of self-regulation, labor psychology, professional psychology, and extreme psychology.

Objective. To study the reliability of self-regulation as a universal and special resource for achieving goals under stressful conditions in high-risk occupations.

Methodology. Representatives of high-risk occupations — sailors (N = 139), pilots (N = 33), rescuers (N = 123) — and low-risk professions (teachers, N = 154) took part in the study. Individual differences in self-regulation and its reliability under stress were assessed by means of the Self-Regulation Profile Questionnaire (V.I. Morosanova & N.G. Kondratyuk, 2011).

Results. Self-regulation and its reliability in stressful conditions were found to be significantly greater among the high-risk professions than the low-risk ones. There were no significant differences in self-regulation reliability between the different groups of high-risk professionals. Using one-way ANOVA and Cohen's effect size measures, differences in self-regulation variables were found between experts and novices for different professional groups. Among sailors and pilots, significant differences were found between experts and novices only for one variable: reliability of self-regulation. Quite the opposite result was obtained for the teachers: Experts differ significantly from novices in all self-regulation parameters except for reliability of self-regulation.

Conclusion. The study substantiated the view that reliability of self-regulation is a universal and special regulatory resource for professional goal achievement. The research results allow us to conclude that in high-risk occupations, reliability of self-regulation may serve as a professional resource ensuring efficiency, faultless operation, and safety.

Keywords: regulatory resources, self-regulation reliability, stress, high-risk occupations

Acknowledgement: The work is supported by RFBR grant No. 20-013-00741A.

For citation: Morosanova, V.I., Kondratyuk, N.G., & Gaidamashko, I.V. (2020). Reliability of self-regulation as a resource for goal achievement in high-risk occupations. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*. 1, pp. 77–95. doi: 10.11621 / vsp.2020.01.05

Received: August 12, 2019 / Accepted: October 10, 2019

Введение

В последние годы количество исследований, связанных с саморегуляцией достижения целей для решения задач, затрагивающих различные аспекты и сферы жизни современного человека, продолжает увеличиваться. В самом широком смысле под термином «саморегуляция» понимается управление психическими процессами, которые позволяют людям приводить свои мысли, чувства и поведение в соответствие с социальными нормами и индивидуальными целями (Baumeister, Heatherton, & Tice, 1994; Baumeister, Tice & Vohs, 2019; Carver & Scheier, 2001). Как отмечают Baumeister & Alquist «саморегуляция является важной человеческой способностью, содействующей достижению успеха и чувства удовлетворения в самых различных сферах жизни» (Baumeister & Alquist, 2009, p. 31). В нашем понимании осознанная саморегуляция (СР) — это способность человека осознанно выдвигать цели и управлять их достижением. В ее структуру входят когнитивно-регуляторные процессы (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценка результатов) и личностно-регуляторные свойства (ответственность, инициативность, гибкость, самостоятельность, надежность и др.) (Моросанова, 2012). В настоящее время мы развиваем ресурсный подход к исследованию СР в различных областях жизнедеятельности человека (Моросанова, 2014, 2017). При этом подходе осознанная СР понимается как метасистема универсальных и специальных регуляторных ресурсов выдвижения целей и управления их достижением (Моросанова, 2014). Универсальный регуляторный ресурс определяется развитостью у человека общей способности СР, которая представляет собой концептуализированный опыт самоорганизации достижения целей в различных областях жизнедеятель-

ности человека. Специальный регуляторный ресурс, напротив, связан с достижением определенных целей в определенных областях или сферах деятельности человека. Как отмечает В.И. Моросанова, «специальный регуляторный ресурс соответствует лишь определенному классу целей или даже одной конкретной задаче» (Моросанова, 2014, с. 67). Универсальные и специальные регуляторные ресурсы имеют идентичное строение и включают совокупность регуляторных компетенций: *регуляторных навыков и умений* осознанно и ответственно планировать цели и управлять их достижением и быть при этом инициативным, гибким, ответственным и надежным. Причем, если универсальный ресурс человека определяется развитостью комплекса этих компетенций как характеристик его индивидуального опыта, то специальные регуляторные ресурсы включают те компетенции, от которых зависит успешность овладения конкретным видом деятельности (Моросанова 2014, 2017).

Ранее в исследованиях лаборатории психологии саморегуляции ПИ РАО было показано, что в психологически напряженных условиях особая роль отводится надежности саморегуляции (НС), как регуляторной компетенции в поддержании устойчивости самоорганизации психической активности и практической деятельности человека, будь то в учебе (Моросанова, Филиппова, 2019), в профессиональной деятельности (Morosanova et al., 2017), в спорте (Моросанова, 2001). Кроме того, не раз мы уже писали о том, что надежность осознанной саморегуляции вносит значимый вклад в преодоление острого стресса и его симптоматики (Morosanova et al., 2018). И в этом смысле надежность осознанной саморегуляции может быть рассмотрена как универсальный регуляторный ресурс достижения целей для широкого круга ситуаций, когда нужно безошибочно действовать в психологически напряженных условиях.

В узкоспециальном смысле, в частности, применительно к тем видам профессиональной деятельности, которые предъявляют высокие требования к устойчивости саморегуляции в силу экстремальных условий и психологических нагрузок, надежность осознанной саморегуляции является *специальным регуляторным ресурсом*. Этот ресурс является профессионально-значимой регуляторной компетенцией, способствующей формированию надежности специалистов в так называемых профессиях высокого риска. Так, в исследованиях надежности действий профессионалов-спасателей в психологически напряженных нештатных ситуациях был поставлен вопрос о НС как профессионально-значимой регуляторной особенности (Morosanova

et al., 2017). Многочисленные исследования, проведенные нами на спортсменах высшей квалификации, также позволяют говорить о том, что развитие НС как специального регуляторного ресурса, является важным для успешного выступления на соревнованиях (Моросанова, 2001).

В данном эмпирическом исследовании мы пытались найти ответ на следующие вопросы. Во-первых, существуют ли значимые различия в надежности осознанной саморегуляции в деятельности разных профессиональных групп, отличающихся требованиями к стрессоустойчивости человека? Во-вторых, будут ли эти различия наблюдаться у специалистов, начинающих свой путь в выбранной профессии, и у специалистов со стажем? В-третьих, можно ли говорить о развитии надежности саморегуляции по мере овладения профессией и накопления профессионального опыта?

Можно предположить, что в экстремальные профессии идут люди, у которых изначально НС как универсальный регуляторный ресурс, отвечающий за устойчивость при стрессе, выше, по сравнению с людьми, выбирающими другие профессии. В то же время можно предположить, что у специалистов со стажем, имеющих пролонгированный во времени профессиональный опыт, профессионально — значимые ресурсы (в том числе и регуляторная надежность) будут развиваться.

На наш взгляд, исследования надежности осознанной саморегуляции человека могут в будущем приблизить нас к раскрытию механизмов успешной адаптации человека к действию экстремальных факторов и выявлению психологических ресурсов, повышающих безошибочность профессиональных действий. Кроме того, идя по пути разделения исследования феномена надежности осознанной саморегуляции как универсального и специального ресурса с одной стороны, и вынося в отдельную область исследование осознанной СР в стрессовых условиях деятельности с другой, — мы можем выйти на решение проблемы двойственности природы феномена осознанной СР в целом, а также приблизиться к пониманию физиологических и психологических границ осознанной СР при стрессе.

Организация исследования

Выборка исследования

В исследовании приняли участие представители так называемых профессий высокого риска: военнослужащие морской флотилии

($N = 139$), военнослужащие воздушной авиации ($N = 33$) и спасатели ЧС ($N = 123$). Кроме того, для сравнения мы использовали выборку педагогов ($N = 154$), которых традиционно относят к «стрессовому» типу профессий, но в то же время эта профессия не включает факторы высокого риска.

Так как в наши задачи входило посмотреть, будут ли показатели СР отдельно в каждой профессиональной выборке отличаться у специалистов, начинающих свой путь в выбранной профессии и специалистов, имеющих пролонгированный профессиональный опыт, выборки были разделены на экспертов и новичков. Выборки *пилотов* и *моряков* были разделены по показателю выслуга лет. Выборка *педагогов* — по стажу работы.

Для *спасателей* разделение на две крайние группы профессионалов, различающихся стажем работы, оказалось затруднительным. Спасатели — относительно «молодая» профессия для нашей страны, и одинаковый стаж работы спасателем мог оказаться как у испытуемого в возрасте 25 лет, так и в 45 лет и выше. К тому же формирование спасательных отрядов происходило из специалистов разных профессий: врачей, пожарных, бывших военнослужащих и т.д. В данном случае для прояснения различий между новичками и экспертами более корректным может оказаться лонгитюдное исследование на одних и тех же специалистах.

Педагоги. В первую подгруппу были включены педагоги со стажем работы до 5 лет ($N = 57$), во вторую группу педагоги со стажем работы от 15 лет и выше ($N = 55$). Возраст от 22 до 58 лет.

Моряки. В первую подгруппу вошли испытуемые с минимальными показателями по выслуге лет ($N = 43$), во вторую группу вошли испытуемые с максимальными показателями по выслуге лет ($N = 58$). Возраст от 20 до 52 лет.

Пилоты. В первую подгруппу вошли испытуемые с минимальными показателями по выслуге лет ($N = 15$), во вторую группу вошли испытуемые с максимальными показателями по выслуге лет ($N = 18$). Возраст от 28 до 38 лет.

Спасатели. $N = 123$ человека в возрасте от 20 до 57 лет.

Методы исследования

Для диагностики надежности осознанной саморегуляции использовались опросная методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения, ССПМ» (Моросанова, Кондратюк, 2011) и

сокращенный вариант методики (ССПМ-2018)¹. В обеих версиях опросника присутствует шкала «надежность саморегуляции», которая диагностирует индивидуальную устойчивость процессов определения и постановки целей, функционирования программ действий, процессов моделирования значимых условий деятельности, критериев оценки, процессов контроля, оценки и коррекции результатов деятельности в ситуации повышенной и заниженной мотивации деятельности, высокой и низкой психической напряженности. Испытуемые с высокими показателями по шкале «надежность саморегуляции» сохраняют способность к регуляции собственной деятельности и поведения в психологически сложных условиях также хорошо, как и в условиях, не предъявляющих повышенные требования к регуляции и мобилизации внутренних психологических ресурсов. Испытуемые с низкими показателями по шкале в психологически сложных условиях деятельности могут испытывать затруднения с выдвиганием и удержанием целей, выделением значимых внутренних и внешних условий для осуществления деятельности, им сложно продумать способы действий и поведения для достижения намеченных целей, они не могут адекватно оценивать результат своей деятельности и степень рассогласования промежуточных результатов.

Опросник ССПМ включает 52 утверждения, сгруппированных в 7 шкал: «Планирование» (ПЛ), «Моделирование» (М), «Программирование» (ПР), «Оценивание результатов» (ОР), «Гибкость» (Г), «Самостоятельность» (С), «Надежность» (Н), также опросник содержит интегративную шкалу «Общий уровень саморегуляции» (ОУ). Сокращенная версия опросника (ССПМ-2018) состоит из 28 утверждений. В этой версии отсутствует шкала «Самостоятельность».

Результаты и обсуждение

Для ответа на первый вопрос исследования, существуют ли значимые различия в надежности осознанной саморегуляции у специалистов разных профессий, отличающихся требованиями к стрессоустойчивости человека, для каждой профессиональной выборки по всем показателям методики ССПМ были вычислены описательные статистики: средние значения и стандартное отклонение (табл. 1). Для анализа различий между показателями СР у моряков, пилотов, спасателей и педагогов были проведены попарные сравнения с ис-

¹ ССПМ-2018 используется в настоящее время для исследовательских целей только сотрудниками лаборатории Психологии саморегуляции ФГБНУ «ПИ РАО».

пользованием однофакторного дисперсионного анализа. Было необходимо провести 4 сравнения, таким образом, скорректированное пороговое значение — $0.05/4 = 0.012$.

При анализе данных дисперсионного анализа регуляторных показателей в трех группах специалистов профессий высокого риска (спасатели, пилоты, моряки), следует отметить в первую очередь *отсутствие* значимых различий по шкале «надежность саморегуляции» и по интегративной шкале «общий уровень саморегуляции». Этот результат представляется логичным и закономерным, учитывая, что спасатели, пилоты и моряки являются представителями экстремальных профессий. В.И. Моросанова отмечает, что существует профессии, предъявляющие особые требования к развитию СР (Моросанова, 2012). Для профессионалов (спасателей, пилотов, моряков), чья деятельность связана с возможным риском, потенциальными угрозами, наличием внештатных ситуаций, экстремальных и стрессовых факторов, развитость СР и ее устойчивость являются критичными для деятельности, обеспечивающими ее эффективность, безошибочность и безопасность. Безусловно, мы не претендуем на то, что СР имеет определяющее значение, и не исключаем значимости и влияния других факторов (включая, например, профессиональную компетентность или так называемые «hard skills»). Однако, именно осознанная СР как системный метапроцесс позволяет интегрировать разноплановые структуры индивидуальности (личностные, когнитивные, эмоциональные) для выдвижения и достижения целей деятельности (Моросанова, 2012, 2017).

Таблица 1

Средние значения и стандартное отклонение (в скобках) показателей саморегуляции в группах учителей, моряков, пилотов, спасателей

Показатели	Учителя	Моряки	Пилоты	Спасатели
Планирование	2.59 (1.17)	3.01 (1.11)	3.49 (0.61)	2.92 (1.12)
Программирование	2.84 (0.94)	3.33 (0.88)	3.39 (0.70)	3.28 (0.85)
Моделирование	2.61 (0.91)	2.74 (0.67)	3.39 (0.60)	3.34 (0.74)
Оценка результатов	2.41 (0.95)	2.84 (1.26)	2.59 (1.10)	2.76 (0.94)
Гибкость	2.85 (0.96)	3.29 (0.97)	3.46 (0.71)	3.39 (0.76)
Самостоятельность	2.08 (1.01)	–	1.96 (1.10)	1.85 (1.06)
Надежность саморегуляции	1.97 (1.12)	2.79 (1.31)	2.79 (0.96)	2.98 (0.90)

Особого внимания в сравниваемых трех группах специалистов профессий высокого риска заслуживают выявленные значимые различия по показателям когнитивно-регуляторных процессов планирования целей и моделирования значимых условий, так как их анализ, на наш взгляд, вносит вклад в понимание регуляторной специфики рассматриваемых профессий. По показателю «планирование целей» у пилотов среднее значение оказалось значимо выше по сравнению с группой спасателей ($F = 7.67, p = 0.006$) и на уровне тенденции значимо выше по сравнению с группой моряков ($F = 5.45, p = 0.02$). В группах моряков и спасателей значимых различий средних по этому показателю не наблюдается. Среднее значение показателя «планирование целей» соответствует у пилотов уровню высокого развития, а у моряков и спасателей среднему уровню в соответствии с нормативными диапазонами методики ССПМ (Моросанова, Кондратюк, 2011). О.А. Конопкин пишет, что: «Для успешного достижения результатов относительно сложной или продолжительной деятельности ее *цель* должна обязательно обладать достаточной устойчивостью и постоянством, то есть процесс регуляции на всех этапах деятельности должен быть осознанно целенаправлен в буквальном смысле этого слова» (Конопкин, 2008, с. 26). И с этой точки зрения, не удивительно, что для деятельности пилотов, процесс построения и удержания образа цели имеет особое значение, что следует также из классических исследований концептуальных моделей и оперативных образов, регулирующих деятельность пилотов летательных аппаратов (Ошанин, 1999; Ломов, 2006, Стрелков, 2001 и др.).

Что касается показателя «моделирования значимых условий», то средние показатели в выборках пилотов и спасателей значимо не отличаются, но они значимо выше среднего в выборке моряков. Субъективная модель значимых условий в системе, осознанной СР содержит информацию о комплексе внешних и внутренних условий, без учета и контроля которых невозможно успешное выполнение сложной по многочисленным параметрам деятельности пилотов. Для спасателей способность к моделированию значимых условий также является важной предпосылкой к эффективным действиям в неизвестной, напряженной, быстро меняющейся обстановке чрезвычайных ситуаций. Значимость этого процесса для деятельности спасателей была доказана при исследовании проблемы надежности их действий (Morosanova et al., 2017). Описанные выше результаты

не означают, что такие когнитивно-регуляторные процессы как программирование действий и оценивание результатов не имеют особого значения. У пилотов преимущественно по всем когнитивно-регуляторным показателям отмечается наивысшее значение средних в диапазонах высокого уровня развития. Как было показано ранее, для надежности действий профессионалов-спасателей в психологически напряженных нештатных ситуациях, кроме моделирования значимых ситуационных условий, определяющую роль играет и процесс построения программы действий. В группе моряков средний показатель «программирование действий» также находится в зоне высоких значений. Однако, стоит признать, что в отдельных видах деятельности основная регуляторная нагрузка *может* ложиться на определенные компоненты структуры СР и некоторые виды деятельности *требуют* специфических регуляторных средств. В целом, можно предположить, что чем сложнее деятельность с точки зрения требований к личностным, когнитивным, эмоциональным, поведенческим ресурсам человека, тем больше она будет предъявлять к развитию регуляторных особенностей профессионала.

Что касается выборки педагогов, то при сравнении с пилотами, спасателями и моряками, различия на высоких уровнях значимости (p в пределах от 0.000 до 0.010) выявлены по *всем* показателям когнитивно-регуляторных процессов (планирование целей, моделирование значимых условий, программирование действий, оценивание результатов) и показателям регуляторно-личностных свойств (гибкости и надежности). У педагогов значения средних регуляторных показателей значимо ниже по сравнению с пилотами, спасателями и моряками и находятся в диапазонах среднего и средне-низкого уровня развития.

В итоге, полученные в исследовании результаты позволяют утверждать, что развитие осознанной СР и ее надежность значимо выше у представителей профессий высокого риска. Можно предположить, что изначально в профессии высокого риска идут люди, у которых осознанная СР и ее надежность развиты на высоком уровне. Другими словами, они обладают высокими универсальными регуляторными ресурсами для успешной реализации деятельности в стрессовых, психологически напряженных условиях. Универсальные регуляторные ресурсы во многом определяются, развитостью общей способностью к СР, как критерию субъектного развития человека. О.А. Конопкин отмечал, что «высший уровень развития

общей способности к саморегуляции тем более необходим, чем сложнее, шире, не стандартнее, разнообразнее обязанности и задачи, с которыми приходится сталкиваться человеку при выполнении его служебной профессиональной деятельности, чем чаще он вынужден действовать в нестандартных ситуациях (организаторы и руководители разного уровня, изобретатели, исследователи, испытатели, представители служб спасения, спецназа)» (Конопкин, 2004, с. 133). Кроме того, разрабатывая представления об общей способности к СР, как критерия субъекта, О.А. Конопкин уточнял, что: «...когда речь идет о способности к саморегуляции как о критерии субъекта, то имеются в виду не сами факты успешной регуляции определенной деятельности или совокупности конкретных видов деятельности, уже усвоенных человеком, а его *общий деятельностный потенциал*» (Конопкин, 2008, с.22).

Представленные эмпирические данные поддерживают гипотезу о различиях в регуляторных профессионально-значимых качествах у представителей разных профессий. Сама идея о том, что «требования различных профессий к регуляторным особенностям человека неравнозначны» (Моросанова, 2001, с. 40), не раз поднималась в том или ином виде, исследовалась и дискутировалась. Однако, до сих пор представления о регуляторных подклассификаторах современного мира профессий существуют лишь в гипотетической форме (Моросанова, 2012), что актуализирует этот вопрос как в теоретическом, так и практическом смысле.

Одним из возможных путей решения вопроса о специфике регуляторных требований различных профессий может оказаться анализ различий не только между показателями осознанной СР у представителей разных профессиональных групп, но и между экспертами и новичками. Мы предположили, что сравнение регуляторных показателей в группах новичков и экспертов поможет понять, насколько устойчива и универсальна НС как ресурс в профессиях высокого риска.

Для изучения различий между группами новичков и экспертов среди педагогов и моряков был использован однофакторный дисперсионный анализ и вычислен размер эффекта различий для всех переменных, для пилотов был использован U-тест по методу Манна — Уитни (табл. 2). Выше мы уже писали о том, что выделить группы новичков и экспертов среди спасателей не представилось возможным. В дальнейшем мы планируем провести лонгитюдное исследование по обозначенной проблеме у специалистов этой профессии.

Таблица 2

Различия между новичками и экспертами в группах Учителей, Моряков и Пилотов

Показатели	Учителя (ANOVA, ES)				Моряки (ANOVA, ES)				Пилоты (U)		
	M (SD)	F	P	D(r)	M (SD)	F	P	D(r)	M (SD)	Z	a
ПЛ	2.19 (1.23)	13.50	0.000	-0.69 (-0.33)	3.06 (1.05)	0.09	0.754	0.05 (0.02)	3.60 (0.50)	-0.80	0.424
	2.98 (1.02)				3.00 (1.13)				3.38 (0.69)		
ПР	2.64 (0.89)	5.96	0.016	-0.47 (-0.22)	3.20 (0.86)	0.87	0.352	-0.18 (-0.09)	3.20 (0.77)	-1.38	0.167
	3.07 (0.93)				3.37 (0.93)				3.55 (0.61)		
М	2.35 (0.91)	10.96	0.001	-0.62 (-0.29)	2.65 (0.78)	1.08	0.300	-0.20 (-0.10)	3.46 (0.51)	-0.44	0.655
	2.90 (0.86)				2.79 (0.58)				3.33 (0.68)		
ОР	2.22 (1.01)	4.20	0.043	-0.39 (-0.19)	2.55 (1.22)	3.63	0.059	-0.38 (-0.19)	2.28 (1.13)	-1.42	0.155
	2.60 (0.89)				3.03 (1.25)				2.83 (1.04)		
Г	3.07 (0.90)	4.97	0.028	0.45 (0.20)	3.32 (0.86)	0.02	0.870	0.03 (0.01)	3.53 (0.74)	-0.75	0.499
	2.67 (0.98)				3.29 (1.05)				3.38 (0.69)		
С	2.47 (1.03)	16.96	0.000	0.78 (0.36)	-	-	-	-	2.20 (1.04)	-1.12	0.261
	1.72 (0.87)				-				1.77 (1.16)		
Н	1.89 (1.06)	1.02	0.315	-0.14 (-0.07)	2.34 (1.44)	11.89	0.001	-0.68 (-0.32)	2.26 (1.03)	-2.90	0.004
	2.10 (1.81)				3.20 (1.05)				3.22 (0.64)		

Полученные результаты показали значимые различия в показателях СР у испытуемых, различающихся профессиональным опытом. У Моряков также как и у Пилотов, значимые различия между участниками, имеющими разную выслугу лет, касались только *одного* показателя «надежность саморегуляции», и они оказались значимо выше в группе с большей выслугой лет, по сравнению с группой с минимальной выслугой лет.

В группе Педагогов картина оказалась совершенно противоположной. Педагоги с небольшим стажем работы значимо различались от педагогов, имеющих профессиональный стаж от 15 лет и выше, по *всем* показателям СР, за исключением одного единственного показателя надежности осознанной саморегуляции. При этом наблюдалось два характера отношений. Так показатели СР, относящиеся к регуляторно-когнитивным процессам (ПЛ, М, ПР, ОР) значимо ниже у педагогов с небольшим стажем работы. По показателям, относящимся к регуляторно-личностным свойствам (Г и С), наблюдается противоположная зависимость: у педагогов с небольшим опытом работы значения этих показателей значимо выше, по сравнению с педагогами с опытом работы от 15 лет.

В выборке моряков наблюдается различие на уровне тенденции: сформированность процесса «оценки результатов» у экспертов выше, чем у новичков. Если обратить внимание на средние показатели этого процесса для всех выборок (см. табл. 1), то в сравнении с другими профессиональными выборками, у моряков он наиболее развит. Оценка результатов в системе осознанной саморегуляции включает информацию о результатах и субъективные критерии успеха (Копкин, 2011). Недостаточная точность информации о результате, рассогласование полученных результатов с целью деятельности и неопределенность критериев успеха как составляющих системы оценки результатов будут значительно снижать эффективность целенаправленной регуляции.

Анализируя данные описательных статистик (табл. 2), стоит отметить, что в группах Моряков и Пилотов, как у начинающих специалистов, так и у профессионалов, имеющих большой опыт, показатели когнитивно-регуляторных процессов находятся в зоне высоких и средне-высоких значений, что на наш взгляд, закономерно, так как профессии повышенного риска изначально предполагают особые требования к развитию регуляции.

Что касается группы педагогов, то здесь отмечается тенденция выраженности когнитивно-регуляторных особенностей у

специалистов с большим стажем работы, по сравнению с педагогами, имеющими небольшой опыт. Но регуляторные показатели в этих группах находятся в зоне средне-низких и средних значений. Несмотря на то, что эта профессия традиционно относится к «стрессовому» типу, она изначально не предполагает жесткого отбора и жестких требований к развитости СР на высоком уровне. С накоплением опыта, развитием непосредственно профессиональных компетенций и профессионального мастерства, происходит и развитие когнитивно-регуляторных процессов. Интерес, на наш взгляд, представляет обратно выраженные различия по показателям «гибкость» и «самостоятельность». На начальных этапах освоения педагогической профессии в роли доминирующих регуляторных особенностей выступают гибкость (как способность к социальной адаптации, в широком смысле, и в более узком — как возможность внесения коррекций в функционирование различных регуляторных процессов, когда этого требуют условия деятельности) и самостоятельность (как способность автономно организовывать собственную деятельность). На более поздних этапах профессиональной жизни, напротив, наблюдается снижение по этим показателям, а доминирование уступает место когнитивно-регуляторным особенностям. Выдвинем предположение, что снижение гибкости и самостоятельности может быть обусловлено внешними условиями работы учителей, контекстуальными факторами рабочей среды (организационная, кадровая, ресурсная специфика образовательного заведения и родительской организации).

Результаты исследования в группах новичков и экспертов показывают, что с накоплением профессионального опыта происходит развитие тех регуляторных средств, которые профессионально значимы для данной деятельности. У педагогов развиваются те регуляторные показатели, которые значимы для их деятельности, и НС, не относясь к таковым, остается на том же уровне, на котором была. У Пилотов и Моряков, напротив, с накоплением профессионального опыта отмечается развитие именно НС. Напомним, что в выборке пилотов группы экспертов и новичков были выделены по выслуге лет. Эти две группы значимо отличались друг от друга и по налету часов: в группе экспертов среднее значение этого показателя было значимо выше по сравнению с группой новичков. Развитие НС как специального регуляторного ресурса происходит, только если он востребован профессией и лишь в данном случае становится возможным его накопление.

Заключение

Понятие надежности осознанной саморегуляции рассмотрено с позиций ресурсного подхода. Обосновано понимание регуляторной надежности как универсального и специального регуляторного ресурса устойчивости достижения цели и безошибочности действий в психологически напряженных условиях.

Как показали результаты исследования, надежность осознанной саморегуляции значимо выше у представителей экстремальных профессий, по сравнению с массовыми профессиями. А также значимо выше у специалистов экстремальных профессий, имеющих большой опыт работы, по сравнению с начинающими профессионалами. Результаты этих исследований дают основание говорить об определяющей роли надежности осознанной саморегуляции в профессиях высокого риска, для которых она, по-видимому, является профессионально-значимой компетенцией.

В профессиях высокого риска надежность осознанной саморегуляции как универсальный регуляторный ресурс, является предпосылкой развития регуляторной надежности как специального ресурса (как профессионально-значимой регуляторной компетенции). Развитие надежности саморегуляции как специального регуляторного ресурса будет происходить по мере накопления профессионального опыта, но при условии, что такой ресурс востребован профессией или, другими словами, при условии, что такой ресурс отвечает требованиям деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Конопкин О.А.* Общая способность к саморегуляции как фактор субъектного развития // Вопросы психологии. 2004. № 2. С. 127–135.
- Конопкин О.А.* Осознанная саморегуляция как критерий субъектности / Под ред. О.А. Конопкина // Вопросы психологии. 2008. № 3. С. 22–34.
- Конопкин О.А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. Изд. 2-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2011.
- Ломов Б.Ф.* Психическая регуляция деятельности: Избранные труды. М.: «Институт психологии РАН», 2006.
- Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека. М.: Наука. 2001.
- Моросанова В.И.* Саморегуляция и индивидуальность человека. М.: Наука, 2012.
- Моросанова В.И.* Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 62–78.

Моросанова В.И. Осознанная саморегуляция как метасистема психологических ресурсов достижения целей и саморазвития человека // *Фундаментальные и прикладные исследования современной психологии: результаты и перспективы развития* / Под ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. М.: Институт психологии РАН, 2017. С. 501–509.

Моросанова В.И., Кондратьюк Н.Г. Новая версия опросника «Стиль саморегуляции поведения — ССПМ» // *Вопросы психологии*. 2011. № 1. С. 10–18.

Моросанова В.И., Филиппова Е.В. От чего зависит надежность действий учащихся на экзамене // *Психологический журнал*. 2019. № 1. С. 65–78.

Ошанин Д.А. Предметное действие и оперативный образ: Избранные психологические труды. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999.

Стрелков Ю.К. Инженерная и профессиональная психология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, Высшая школа, 2001.

Baumeister R.F., Tice D.M. & Vohs K.D. (2019). The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions From the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145.

Baumeister R.F., Heatherton T.F., Tice D.M. (1994). *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Baumeister R.F., Alquist, J.I. (2009). Self-regulation as a limited resource strength model of control and depletion. In J. P. Forgas, R.F. Baumeister & D.M. (Eds.), *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective and motivational processes* (pp. 21–33). New York, London: Psychology Press.

Carver C.S., Scheier M.F. (2001). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morosanova V.I., Gaidamashko I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*, 10 (4), 195–207.

Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I.V., Voytikova M. (2018). Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences* EpSBS.

REFERENCES

Konopkin O.A. (2004). General ability to self-regulation as a factor in subjective development. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 2, 127–135. (in Russ.).

Konopkin O.A. (2008). Conscious self-regulation as a criterion of subjectivity. In O.A. Konopkin (Eds.). *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 3, 22–34. (in Russ.).

Konopkin O.A. (2011). *Psychological mechanisms of regulation activity*. (2nd edition). Moscow: LENAND. (in Russ.).

Lomov B.F. (2006). *Mental Regulation: Selected Works*. Moscow: Institute of Psychology RAS. (in Russ.).

Morosanova V.I. (2001). *Individual style of self-regulation: a phenomenon, structure and functions in arbitrary human activity*. Moscow: Nauka. (in Russ.).

Morosanova V.I. (2012). *Self-regulation and individuality of a person*. Moscow: Nauka. (in Russ.).

Morosanova V.I. (2014). Conscious self-regulation of arbitrary human activity as a psychological resource for achieving goals. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. (Theoretical and experimental psychology)*, 7 (4), 62–78. (in Russ.).

Morosanova V.I. (2017). Conscious self-regulation of arbitrary human activity as a psychological resource for achieving goals. In A. L. Zhuravlev, V. A. Kol'tsova (Eds.), *Fundamental and applied research of modern psychology: results and development prospects* (pp. 501–509). Moscow: Institut psikhologii RAS. (in Russ.).

Morosanova V.I., Kondratyuk N.G. (2011). New version of the questionnaire “The style of self-regulation of behavior”. *Voprosy psikhologii (Questions of Psychology)*, 1, 10–18. (in Russ.).

Morosanova V.I., Filippova E.V. (2019). What determines the reliability of student actions in the exam. *Psikhologicheskii zhurnal. (Psychological journal)*, 1, 65–78. (in Russ.).

Oshanin D.A. (1999). *Subject action and operational image: Selected psychological works*. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: Publishing house “Modek”. (in Russ.).

Strelkov Yu.K. (2001). *Engineering and professional psychology: A textbook for students of higher educational institutions*. Moscow: Academy, Higher School. (in Russ.).

Baumeister R.F., Tice D.M. & Vohs K.D. (2019). The Strength Model of Self-Regulation: Conclusions From the Second Decade of Willpower Research. *Perspectives on Psychological Science*, 13 (2), 141–145.

Baumeister R.F., Heatherton T.F., Tice D.M. (1994). *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.

Baumeister R.F., Alquist, J. I. (2009). Self-regulation as a limited resource strength model of control and depletion. In J. P. Forgas, R.F. Baumeister & D.M. (Eds.), *Psychology of self-regulation. Cognitive, affective and motivational processes* (pp. 21–33). New York, London: Psychology Press.

Carver C.S., Scheier M.F. (2001). *On the Self-Regulation of Behavior*. Cambridge: Cambridge University Press.

Morosanova V.I., Gaidamashko, I.V., Chistyakova S.N., Kondratyuk N.G., Burmistrova-Savenkova A.V. (2017). Regulatory and personality predictors of the reliability of professional actions. *Psychology in Russia: State of the Art*. 10 (4), 195–207. (in Russ.).

Morosanova V.I., Kondratyuk N.G., Gaidamashko I.V., Voytikova M. (2018). Self-regulation and personality traits in overcoming acute and chronic stress. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences (EpSBS)*. (in Russ.).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Моросанова Варвара Ильинична — доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующая лабораторией Психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. E-mail: morosanova@mail.ru

Кондратюк Наиля Гумеровна — кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатории Психологии саморегуляции Психологического института РАО, Москва, Россия. E-mail: n.kondratyuk@gmail.com

Гайдамашко Игорь Вячеславович — доктор психологических наук, академик РАО, заведующий кафедрой педагогики и психологии Московского технологического университета, Москва, Россия. E-mail: gajdamashko@mirea.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Varvara I. Morosanova — Professor, Sc.D. (Psychology), Corresponding Member of the Russian Academy of Education (RAE), Chief of the Department of the Psychology of Self-Regulation, Psychological Institute of the RAE, Moscow, Russia. E-mail: morosanova@mail.ru

Nailya G. Kondratyuk — Ph.D, Senior Researcher, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. E-mail: n.kondratyuk@gmail.com

Igor V. Gaidamashko — Associate Professor, Sc.D. (Psychology), Full Member of the Russian Academy of Education, Department of Education and Psychology, Moscow Technological University, Moscow, Russia. E-mail: gajdamashko@mirea.ru

УДК: 159.96
doi: 10.11621/vsp.2020.01.06

СПЕЦИФИКА СОВМЕСТНОГО ВНИМАНИЯ И МОДЕЛИ ПСИХИЧЕСКОГО У ДОШКОЛЬНИКОВ С АТИПИЧНЫМ РАЗВИТИЕМ

Я. К. Смирнова

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия.
Для контактов. E-mail: yana.smirnova@mail.ru

Актуальность. В статье рассматривается проблема соотношения навыков совместного внимания и социально-когнитивного развития ребенка. Исходя из анализа предыдущих исследований типично развивающихся детей, демонстрирующих отзывчивость к основополагающим социальным признакам, значимым является выявление признаков атипичного развития, когда ребенок не учитывает, какой объект (событие) или какие аспекты этого объекта (события) находятся в фокусе внимания собеседника. Решение вопроса, какие именно аспекты совместного внимания связаны с нормативным развитием ребенка, делает актуальным сравнения контрастных групп с разными формами атипичного развития. Для исследования в качестве основного был использован показатель понимания намерений другого по направлению взгляда, как один из аспектов совместного внимания.

Цель. Целью исследования стало сравнение развития социального познания и совместного внимания у типично развивающихся детей и детей с разными формами атипичного развития для выявления соотношения модели психического и когнитивных нарушений.

Методы. На выборке дошкольников с типичным развитием и дошкольников с задержкой психического развития, нарушением слуха, нарушением речи и нарушением зрения были применены методики для оценки понимания детьми намерений, желаний, интересов других по поведенческим проявлениям: «Тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн»; задача «Что хочет Чарли?» и др. Так же применено разработанное задание для оценки способности использовать направление взгляда персонажа на картинке для определения его намерений.

Результаты. Выявлены «первично-психологические» характеристики атипичного развития ребенка, ставящие на первое место нарушения социальной коммуникации. Выделены несколько вариантов нарушения совместного внимания через определение намерений по направлению взгляда.

Показано, что определение намерений по направлению взгляда связано с нормативным возрастным становлением ребенка. Симптоматика дефицита данного навыка вариативна в зависимости от специфики атипичного развития ребенка.

Выводы. Обнаружено, что вторичные отклонения в развитии социального познания специфичны для определенного первичного дефекта. Ограниченный приток информации при нарушении анализатора создает необычные условия для накопления опыта социального взаимодействия у детей, необходимого для формирования модели психического.

Ключевые слова: внимание, совместное внимание, социальное познание, возрастное развитие, дошкольный возраст, теория разума, модель психического, задержка психического развития, аутизм, нарушение слуха.

Благодарности: Результаты исследований получены при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-013-00220 «Роль совместного внимания и способности интегрировать социальную информацию в развитии дошкольников».

Для цитирования: Смирнова Я.К. Специфика совместного внимания и модели психического у дошкольников с атипичным развитием // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 96–123. doi: 10.11621/vsp.2020.01.06

Поступила в редакцию: 12.08.2019 / Принята к публикации: 24.11.2019

JOINT ATTENTION AND THE MENTAL MODEL OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ATYPICAL DEVELOPMENT

Yana K. Smirnova

Altai State University, Barnaul, Russia

Corresponding author. Email: yana.smirnova@mail.ru

Relevance. The article discusses the relationship between the development of joint (shared) attention of a child with an adult, and the social and cognitive development of the child. Based on previous studies of typically developing children that demonstrate their participation and responsiveness to fundamental social characteristics, it is significant to identify manifestations of atypical joint attention when a child does not register which object (event) or which aspects of this object (event) are the focus of an interlocutor's attention. The question of

which aspects of joint attention are related to the normative development of the child makes this relevant for comparing groups with different forms of atypical development. For the study, the main indicator of understanding the intentions of the other in the direction of view was used, as one of the aspects of joint attention.

Objective. To compare the development of social cognition and joint attention among typically developing children and children with various forms of atypical development in order to identify the correlation between the theory of mind and cognitive lesion.

Methods. In a sample of preschool children with typical development and of those with mental retardation, hearing impairment, speech impairment, or visual impairment (N = 90), the following methods were used to evaluate the children's understanding of the intentions, desires, and interests of others by their behavioral manifestations: "Test for Erroneous Opinion", "Sally-Ann"; the "What does Charlie want?" task, and others. The task was also used to assess the child's ability to use the direction of a character's gaze in a picture to determine the person's intentions.

Results. We identified the "primary psychological" characteristics of the atypical development of the child, which prioritize violations of social communication. Several variations of the violation of joint attention were singled out by determining a person's intentions by the direction of their gaze. It was shown that determining intentions by the direction of gaze is associated with the normative age formation of the child. Symptoms of deficiency in this skill vary depending on the specifics of the child's atypical development.

Conclusions. Secondary deviations in the development of social cognition are specific to a particular primary defect. The limited inflow of information in the event of a violation of the analyzer creates unusual conditions in the children's accumulation of the experience of social interaction that is necessary to form a mental model.

Keywords: attention, joint attention, social cognition, age development, preschool age, theory of mind, mental model, mental retardation, autism, hearing impairment

Acknowledgment: The research results were obtained with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research under research project No. 19-013-00220, "The role of joint attention and the ability to integrate social information in the development of preschool children".

For citation: Smirnova, Y.K. (2020). Joint attention and the mental model of preschool children with atypical development. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]. 1.* pp. 96–123. doi: 10.11621 / vsp.2020.01.06

Received: August 12, 2019 / Accepted: November 24, 2019

Введение

В современной науке все более актуальным становится исследование становления «социально-когнитивных функций» («социально познавательных функций»), отображающих аспекты того, как человек обрабатывает информацию в социальном контексте, выстраивает причинно-следственные связи относительно собственного поведения и поведения других людей, а также присваивает социальные правила в процессе принятия решений (Penn, 2008). В данном контексте многие направления исследования объединяют изучение совместного внимания и социального познания, как направление социально-познавательной ментализации или «theory of mind» («индивидуальная теория психики», «модель психического» или «внутренняя модель сознания другого»).

В науке используется ряд объяснительных моделей для трактовки концепта «theory of mind». Данные социально-когнитивные процессы были описаны многими способами, включая, но не ограничиваясь, следующими: (а) способность делиться перспективой или общей точкой зрения с другим человеком, (б) мысленно представляя чужие намерения, убеждения или эмоции для того, чтобы сделать причинные выводы об их поведении и (в) воспринимая социальные сигналы исходящих из глаз, лица, позы тела и голоса для интерпретации значения поведения других людей (Scaife, Bruner, 1975; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, 2005; Perner J., Frith U., Leslie A.M., Leekam, 1989). Совместное внимание — аналог некоего «процессора выбора» релевантной и нерелевантной контексту информации, нужной для выдвижения и проверки человеком правильности своих предположений касательно поведения и состояния других людей, обеспечивающий совместно-разделенную с другим деятельность (Baron-Cohen, 2001).

На базовом уровне совместное внимание относится к способности учитывать информацию о собственном зрительном внимании параллельно с информацией о зрительном внимании других людей. Это позволяет детям социально координировать свое внимание с другими людьми, что имеет фундаментальное значение для социальной ориентировки и социального обучения (Baldwin, 1995; Bruner, 1985).

Социально-когнитивные гипотезы предполагают, что реагирование на совместное внимание (RJA) и инициирование совместного внимания (IJA) должны быть тесно связаны, потому что оба они являются предшественниками общей «ментализации», понимания психического состояния (mind reading), способности участвовать

в восприятии намерений других людей (Baron-Cohen, 1989; Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1986; Tomasello, 1995). Оба навыка включают социальные сигналы, которые обозначают интерес к объектам или событиям, но первый подчеркивает обработку информации о поведенческих сигналах других людей, связанных с целями поведения.

Особенности развития совместного внимания могут включать в себя важную информацию о развитии психических процессов, которые имеют решающее значение для последующих аспектов социального и когнитивного развития человека (Bates, Thal, Whitesell, Fenson, 1989; Moore, Corkum, 1994; Mundy, Sigman, 2006; Tomasello, Carpenter, Call, Behne, Moll, 2005).

Эта гипотеза была подтверждена многочисленными исследованиями, которые показывают, что индивидуальные различия в навыках совместного внимания у детей связаны с последующим языковым и когнитивным развитием (Adamson, Bakeman, Dekner, 2006; Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998; Delgado, Mundy, Crowson, Markus, Yale, Schwartz, 2002; Mundy, 2003; Smith, Ulvund, 2003; Tomasello, 1983), в процессе обучения (Dawson, Munson, Estes, Osterling, McPartland, Toth, 2002; Nichols, Fox, Mundy, 2005), а также меры социальной компетентности и саморегуляции (Morales, Mundy, Crowson, Neal, Delgado, 2005; Sheinkopf., Mundy, Claussen, Willoughby, 2004; Sigman M., Ruskin, 1999). Установлено соответствие низких значений модели психического и психомоторных симптомов, проявлений психотической дезорганизации деятельности (Mazza, 2001; Janssen, 2003; Schenkel, 2005), поведенческих нарушений (Brune, 2005), формальных расстройств мышления (Greig, 2004; Harrington, 2005).

Достаточно четко подтверждена в предыдущих исследованиях преемственность развития между совместным вниманием, социальными и когнитивными способностями в раннем детстве. Однако детальное понимание природы этих преемственностей отсутствует.

Существует несколько моделей, описывающих роль совместного внимания и социального познания в когнитивном развитии ребенка. Эти модели являются взаимодополняющими, но они характеризуются различными предположениями о характере и развитии совместного внимания.

Если основываться на универсальной когнитивной модели (UCM) (Bates, Thal, Whitesell, Fenson, 1989; Seibert, Hogan, Mundy, 1982) и модели социального познания (SCM) (Tomasello, Carpenter, Call, Behne, Moll, 2005), то все аспекты совместного внимания отражают изменчивость когнитивного развития, и тогда все показатели

совместного внимания отражают общий источник отклонений. В качестве альтернативы модель множественных процессов (МРМ) (Mundy, 2003) предполагает, что отдельные аспекты совместного внимания отражают различные комбинации исполнительных и социальных процессов и не следует ожидать, что все аспекты совместного внимания будут взаимосвязаны в процессе развития.

Большинство авторов сходятся в идее, что важные возрастные сдвиги в социальном познании оказывают основное влияние на развитие совместного внимания (Brooks, Meltzoff, 2005; Carpenter, Nagell, Tomasello, 1998; Tomasello, 1995). Обычно когнитивный дефект (например, при РДА) объясняли дефицитом совместного внимания (Alessandri, Mundy, Tuchman, 2005), при этом нарушение социальных взаимодействий, социального познания, коммуникативной компетентности трактовались вторичными нарушениями, результирующими данного дефицита. Большинство предыдущих исследований сосредоточено на выборке детей с аутизмом.

При аутизме страдают мета-репрезентации, касающиеся распознавания и отслеживания как собственных психических состояний человека, так и намерений, мыслей, убеждений, которые он приписывает другим. Подчеркивается роль дефицита в обработке и реагировании на поведение других людей в развитии аутизма (Williams, 2008). Есть доказательства нарушения способности обрабатывать направление взгляда партнера у людей с аутизмом (Charwarska, Klin, Volkmar, 2003; Landry, Miller-Loncar, Smith, 2002; Nation, Penny, 2008). Аутизм связан с нарушением спонтанного социального поведения, а также с нарушением восприятия социального поведения других людей (Koegel, Carter, Koegel, 2003).

Однако для решения вопроса, какие именно аспекты совместного внимания связаны с нормативным развитием ребенка, требуется одновременное сравнение контрастных групп с разными формами атипичного развития. При различных видах атипичного развития дефицит в развитии понимания ментального обусловлен нарушениями в отдельных модулях способностей понимания социального мира.

Клинические наблюдения показали, что именно понимание других людей недоступно для ряда нозологических групп (Leslie, 1992; Baron-Cohen, 1995; Frith, 2000). При этом способность к рассуждениям и оценкам в отношении несоциальных объектов может и не страдать, как, например, при аутизме (Baron-Cohen, Leslie, Frith, 1985). В то же время, модель психического нельзя трактовать, как полностью изолированный модуль (Hughes, 1998; Carlson, 1998).

Так, симптомы нарушения совместного внимания связаны с целым каскадом нарушений исполнительных функций, речи и языка, имитацией, пониманием чужих намерений или показателем умственного развития (Charman, Swettenham, Baron-Cohen, Baird, Cox, Drew, 2001; Sigman, Ruskin, 1999; Smith, Ulvund, 2003; Dawson, Munson, Estes, Osterling, McPartland, Toth, 2002).

Обнаруженная значимость различий в успешности понимания отдельных представлений ментального и физического мира у типично развивающихся детей с нормальным и со сниженным интеллектом говорит о значимой роли интеллекта в развитии понимания ментального у детей дошкольного возраста. В любом случае, на основе этих исследований можно говорить о пороговой величине уровня интеллекта, необходимого для становления модели психического.

Более того, во многих исследованиях индивидуальные различия в навыках совместного внимания одновременно связаны с языковыми способностями у детей (Loveland, Landry, 1986; Mundy, Sigman, 2006), что делает актуальным данное исследование на выборке детей с задержкой речевого развития.

На наш взгляд, развитие становления модели психического и совместного внимания становится еще более актуальным относительно детей, развивающихся в условиях слуховой депривации. Только в единичных исследованиях отмечается, что время, затрачиваемое на совместное внимание, часто снижается у глухих детей, они реже реагируют и расширяют свою инициативу и коммуникативные действия (Mundy, 2003). У ребенка со слуховой депривацией наряду с первичным нарушением слухового анализатора очень рано возникают вторичные и третичные нарушения. Именно на данной выборке показатели уровня развития модели психического и совместного внимания должны быть в значительной степени связаны с их показателями всесторонней оценки когнитивного развития.

Нарушение зрения также обычно сопровождается вторичными отклонениями. Отмечается, что дети с косоглазием и амблиопией имеют свои специфические особенности в развитии. Для данной категории детей характерно своеобразие монокулярного видения: страдает точность, полнота зрительного восприятия, наблюдается неспособность выделять точное местоположение объекта в пространстве, его удаленность, выделение объемных признаков предметов, дифференциация направлений. Развитие предметных действий у детей с косоглазием и амблиопией носят замедленный характер.

Более того, отмечается, что у детей с нарушением слуха и зрения наблюдаются бессистемные неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств, что не позволяет ребенку с патологией активно включиться в процесс компенсации собственного дефекта. Отдельные дошкольники осознают необходимость использования сохранных органов чувств, что непосредственно сказывается на специфике социального познания у данной группы детей.

Идеи о первичных и вторичных дефектах, об уровнях психологического диагноза предполагают раскрытие психологических механизмов симптома образования, в том числе с выявлением сохранных звеньев и резервов компенсации. В связи с этим, на выборке детей с нарушением слуха и зрения можно проследить, как снижение уровня чувственного опыта детей за счет неточности, фрагментарности, замедленности ориентировки, из-за недостаточности слухового и зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа информации, может проявляться в специфике совместного внимания и искажений социального опыта.

При этом остается мало изучен вопрос сравнительного анализа картины атипичного совместного внимания на выборке детей с разными формами отклонений в развитии. Основная задача данного сопоставления заключалась в том, чтобы охарактеризовать своеобразие дефицита модели психического. Данные сравнения детей с разной формой атипичного развития могут способствовать более глубокому пониманию индивидуальных различий, а также филогенетических различий в совместном внимании и социальном познании.

При этом остается открытым вопрос, что лежит в основе отсутствия построения модели психического: задержка в развитии, отсутствие способности к имитации (Gopnik, Capps, Meltzoff, 2000), дефицит в развитии символических функций, препятствующий развитию ментальных моделей (Hobson, 2005), или дефицит в развитии модулей психической организации (Leslie, Frith, 1988). Определяется когнитивное развитие ребенка способностью к ментализации или когнитивное нарушение возрастного развития препятствует развитию модели психического?

Известно, что дефицитарность модели психического коррелирует с нарушениями мышления (Mazza, Costagliola, Di Michele, 2007; Russell, Sharma, 2003). Но возникают ли трудности распознавания ментального мира других людей как следствие когнитивного дефицита

(Frith, Corcoran, 1996; Bora, Pantelis, 2013; Bruner, 1985) или являются самостоятельным нарушением? Нарушение модели психического является вторичным по отношению к когнитивным нарушениям (Bora, Yucel, Pantelis, 2009; Bretherton, 1991)?

На наш взгляд необходим поиск связей между разного рода дефицитами или нарушениями модели психического и клинической симптоматикой.

Таким образом, мы исходили из того, что дефицит совместного внимания влечет за собой нарушения в развитии модели психического: нарушаются триадические представления отношений (Я — Другой — Объект), то есть ребенок не воспринимает другого человека как способного направлять внимание на те или иные объекты (Baron-Cohen, 1995). Дефицитарность механизма совместного внимания препятствует развитию механизма модели психического.

В нашем исследовании мы исходили из модульного строения теории разума (Baron-Cohen, 1995). Теория разума в данном подходе состоит из четырех типов навыков, которые развиваются независимо: детекция чужих намерений, распознавание направления взгляда, совместное внимание и модуль теории разума.

Для анализа дефицита совместного внимания в качестве основополагающего нами был выбран компонент детектора направления взгляда, то есть способность выделять глаза и стимулы, похожие на них. По мнению S. Baron-Cohen именно вместе и одновременно детектор намерений и детектор направления взгляда вовлечены в диадические (двусторонние) взаимодействия для установления эпизодов совместного внимания на основе понимания и предсказания намерений других людей (модели психического).

Исходя из этого, для исследования мы опирались на узкое понимание механизма совместного внимания как способности воспринимать направление взгляда для идентификации объекта намерений. Одновременно можно проанализировать два важных навыка, обеспечивающих возможность совместного внимания — прослеживание направления взгляда и идентификация намерений (Scaife, 1975; Frischen, Bayliss, Tipper, 2007; Butterworth, Jarrett, 1991).

Таким образом, основные цели исследования заключались в сравнении закономерности развития социального познания и совместного внимания у типично развивающихся детей и детей с отклонениями в развитии для выявления соотношения модели психического и когнитивного нарушения. Объяснение факторов, влияющих на индивидуальные различия в совместном внимании,

может иметь решающее значение для более всеобъемлющей теории совместного внимания, а также для раннего социального и социально-когнитивного развития.

Методы

Выборка исследования. Эмпирическая выборка исследования:

1. Для внутригруппового сравнения детей группы нормативного развития выборку исследования составили 317 детей дошкольного возраста. Из них группа детей в возрасте 4–5 лет ($n = 59$; средний возраст 4,4) и 6–7 лет ($n = 258$; средний возраст 6,5 лет). Из них 111 детей 6–7 лет с нижней границей нормативного возрастного развития.

Для формирования выборки был применен тест интеллекта Векслера для дошкольного и младшего школьного возраста (Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence, WPPSI). Дети с нормативным возрастным развитием по результатам диагностики имели средний уровень развития интеллекта (> 100 баллов), дети с нижней границей возрастного развития — сниженный и пограничный уровень (> 85 баллов), дети с задержкой психического развития — ниже среднего (< 85 баллов). Дети с нормативным возрастным развитием в полном объеме усваивают образовательную программу, в анамнезе нарушения развития не выявлены.

2. Для межгруппового сравнения выборку составили 120 детей дошкольного возраста 5–7 лет (средний возраст 6,2). Из них:

- 29 детей с нормативным возрастным развитием;
- 21 ребенок дошкольного возраста, имеющий нарушения развития, характерные для разных форм задержки психического развития, в том числе смешанных F83 по МКБ-10. Это дошкольники с наличием сочетанных форм особенностей психического развития и (или) отклонений в поведении: с нарушением когнитивных функций, речи, эмоционально-волевой сферы, поведения, коммуникативной функции;
- 16 детей с нарушением слуха (сенсоневральной тугоухостью), в том числе после кохлеарной имплантации слуха классы МКБ-10 H90. Дети данной подгруппы владеют словесной речью и воспринимают обращенную речь. Основной состав — это дети с III–IV степенью тугоухости, кохлеарной имплантацией. Дети уравниваются по времени возникновения слухового дефекта; по педагогическими условиям; по времени проведения кохлеарной имплантации;

- 24 ребенка с нарушением речи классы МКБ-10 R47;
- 30 детей с амблиопией и косоглазием. У большинства из них эти недостатки врожденные, в некоторых случаях зрительная недостаточность развивается на фоне других аномалий ЦНС. В соответствии с МКБ-10 классы H53.

Методы исследования

В подборе методов мы опирались на идею S. Baron-Cohen и фиксировали четыре типа навыков: детекция чужих намерений, распознавание направления взора, совместное внимание и система внутренних знаний об окружающих, собственно модуль теории разума. Для исследования в качестве основного нами был использован показатель понимания намерений другого по направлению взгляда, как один из аспектов совместного внимания (Baron-Cohen, Cross, 1992; Carpertner, 2001; Meltzoff, 1995). Были использованы следующие методы.

1. «Тест на ошибочное мнение» «Салли-Энн» (H. Wimmer, J. Perner, 1983).

2. Задача на исследование возможности использования направления взора как показателя желания другого человека «Что хочет Чарли?» (S. Baron-Cohen, P. Cross, 1992).

3. Задача на понимание принципа «видеть значит знать»: «Какая девочка знает, что лежит в коробке?» (S. Baron-Cohen, 1989).

4. Задача на понимание намерений с опорой на внешние признаки (A. Meltzoff, 2002).

5. Разработанное нами задание — аналог классической диагностической задачи на оценку ментальности изображенного персонажа «Чего хочет Чарли» (S. Baron-Cohen, P. Cross, 1992). Направление глаз мальчика указывало на тот предмет, который он «хочет». За основу была взята идея возможности использования направления взора персонажа на картинке, как показателя намерения выбрать им объект из ряда предложенных.

Мы разработали диагностическую задачу на исследование возможности использования ребенком направления взора персонажа на картинке, которая позволяет оценить, насколько точна идентификация фокуса внимания по направлению взгляда, что позволит ребенку предвидеть намерения выбрать объект совместного внимания.

Были использованы пиктографические изображения лица, а вокруг случайным образом располагались изображения различных

предметов (конфеты, машинки, бытовые принадлежности и т.п.). Направления глаз персонажа указывали на тот предмет, который он «хочет выбрать» и задавали фокус внимания персонажа. Детям задавался вопрос: «Какой из предметов хочет выбрать человек на картинке?». Таким образом, в 8 сериях задач детям было предложено определить по разным направлениям взгляда человека его намерения в выборе одного предмета из нескольких, которые его окружали на изображении.

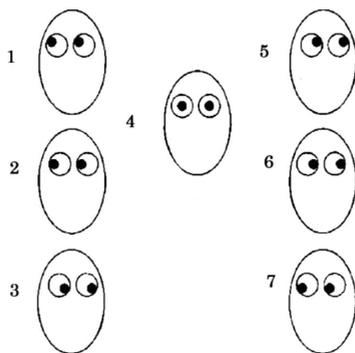


Рис. 1. Определение намерений по взгляду

Каждая картинка предъявлялась по очереди, как количественный показатель фиксировалась сумма правильных выполненных ребенком задач из 8.

Таким образом, задание содержательно включало такие диагностические индикаторы совместного внимания как:

- детектор направления взора и следование за взором;
- чувствительность к направлению взгляда;
- детектор преднамеренности.

Детектор направления взора одновременно напрямую относится к модели психического, однако является самостоятельным механизмом, необходимым для установления эпизодов совместного внимания.

В качестве диагностического критерия были выбраны следующие компоненты:

- детектор направления взора, то есть способность выделять глаза и стимулы, похожие на них, воспринимать и определять

направление взора, способность собирать и использовать информацию о направлении взора;

- детектор намерения, который позволяет понимать желания человека по их внешним проявлениям;
- идентификация фокуса внимания, который позволит индивидуумам предвидеть, что намереваются сделать другие с объектом совместного внимания.

Вместе детектор намерения и детектор направления взора вовлечены в диадические (двусторонние) взаимодействия.

Тем самым, нами был подобран диагностический инструментарий, позволяющий оценить и аспекты совместного внимания и модели психического как интегрированных компонентов теории разума.

Обработка данных проводилась с применением программы статистической обработки информации SPSS V.23.0. Для нахождения различий между группами использовались Т-критерий Стьюдента и дисперсионный анализ (ANOVA).

Особенности процедуры проведения диагностики детей с сенсорными нарушениями

Все дети имели сохранный интеллект, речевой минимум и возможность воспринимать инструкцию на слух для диагностики, в связи с чем сами диагностические задачи не модифицировались.

Основной принцип адаптации методик по процедуре исследования — увеличение времени экспозиции стимульного материала.

Учитывались особенности психологической диагностики детей с сенсорными нарушениями (Солнцева, 1998; Родин, Дрягалова, 2014; Щеглова, 2016).

С учетом индивидуальных особенностей дошкольников использовались разные способы и условия предъявления материала: разный единовременный объем предъявляемого материала; разное количество предъявлений от 1 до 3; разное рабочее расстояние для предъявления материала; разный характер звучания речевого материала; разное место нахождения экспериментатора.

К особым, специфическим требованиям для диагностики детей с нарушением зрения были отнесены: соответствующая освещенность (общая освещенность помещения должна составлять 1000 лк, на рабочем столе ребенка — 400–500 лк); ограничение непрерывной зрительной нагрузки (5–10 мин в среднем дошкольном возрасте и 15–20 мин в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте);

режим зрительной работы устанавливался офтальмологом в соответствии с диагнозом и характером заболевания ребенка; смена вида деятельности на не связанную с напряженным зрительным наблюдением; особые требования к наглядности.

Перечислим основные требования к характеру стимульного материала: контрастность предъявляемых объектов и изображений по отношению к фону должна быть 60–100%; пропорциональность соотношений предметов по величине в соответствии с соотношениями реальных объектов; соотношение с реальным цветом объектов; высокий цветовой контраст (80–95%); четкое выделение ближнего, среднего, дальнего планов и др.

Величина предъявляемых объектов определялась в зависимости от возраста и зрительных возможностей ребенка, которые уточняются совместно с врачом-офтальмологом. Расстояние от глаз ребенка до стимульного материала не превышало 30–33 см. Размер перцептивного поля предъявляемых рисунков от 0,5 до 50 см. Угловые размеры изображений — в пределах 3–35 см. Фон разгружен от деталей, не входящих в замысел задания.

Требования к стимульному материалу и организации диагностической процедуры при обследовании детей с амблиопией и косоглазием: детям от 5 лет с амблиопией и косоглазием с визусом до 3 с нецентральной, но устойчивой фиксацией рекомендуется предъявлять тест-объекты с размерами более 2 см. Учитывалась отличительная особенность этой категории детей — трудность локализации взора на определенном объекте.

Детям в возрасте от 5 лет с остротой зрения от 0,4 и выше с центральной устойчивой фиксацией и с монокулярным, монокулярно-артенирующим и одновременным характером зрения, со сходящимся косоглазием можно предъявлять разнообразные объекты различных цветов и размеров. Особенность этой категории детей — трудности конвергенции, релаксации (расслабления). У них возникают трудности с восприятием объемных предметов, а также изображений переднего и заднего плана. Для работы со стимульным материалом в процессе обследования детям необходимы очки для близи улучшения зрения и упражнения на расслабление конвергенции (направление взора вверх и вдаль).

Детям в возрасте от 5 до 10 лет с визусом от 0,4 до 1 при одновременном бинокулярном неустойчивом характере зрения и отсутствии косоглазия предъявление стимульного материала сопровождается лишь возрастными противопоказаниями.

Результаты и обсуждение

На основании совокупности методик был определен уровень понимания ментального мира дошкольниками (уровень модели психического): 1) возможность учитывать то, что знает другой; 2) возможность определять намерения по поведенческим признакам; 3) возможность понимать ложные убеждения; 4) понимание связи между действиями других людей.

При помощи Т-критерия Стьюдента было выявлено, что существуют значимые различия между группами детей соответствующей норме возрастного развития и детей с нижней границей возрастного развития в определении намерений по направлению взгляда.

Так, группа, соответствующая возрастной норме, лучше и безошибочно определяет намерения по направлению взгляда ($p = 0,02$) (рис. 2).

При том, если сравнивать 2 возрастные группы детей 4–5 лет и детей 6–7 лет, то статистически достоверно выше показатель правильности определения выбора объекта по направлению взгляда в группе детей 6–7 лет ($p = 0,018$) (рис. 2).

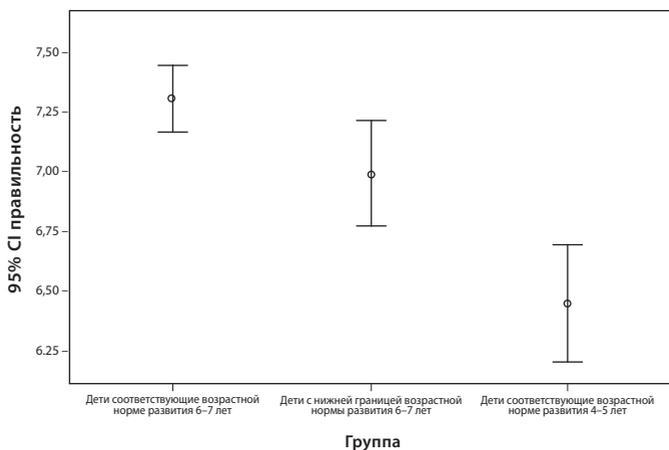


Рис. 2. Внутри- и межгрупповое сравнение правильности определения намерений по направлению взгляда детей 6–7 и 4–5 лет.

Если анализировать степень вариации и размаха данных, то в группе детей 6–7 лет показатели однороднее, чем в группе детей 4–5 лет. Если в возрасте 4–5 лет можно наблюдать гетерохронность и

неоднородность показателей данного навыка, то к 6–7 годам данный навык становится однородным новообразованием. Данный факт дополняется высокой степенью вариации в группе нижней границы возрастного развития и однородностью в группе нормы возрастного развития.

Также обнаружено, что если сравнивать детей 6–7 лет, соответствующих возрастной норме развития, детей с нижней границей возрастного развития, и детей 4–5 лет, то выявляются различия в сформированности детектора направления взгляда не только внутри возрастной группы, но и между группой детей 4–5 лет и 6–7 лет с нижней границей возрастного развития ($p = 0,0001$) и детьми с возрастной нормой развития ($p = 0,0001$) (рис. 2).

Данный факт отображает динамику становления детектора направления взгляда, а точнее раскрывает наличие онтогенетических различий в понимании намерений другого по направлению взгляда как важнейшего навыка необходимого для реагирования на совместное внимание и инициирование совместного внимания.

Различия 2 групп детей с нормативным развитием и нижней границей возрастного развития, подтверждает гипотезу о ведущей роли детектора направления взгляда для участия ребенка в совместном внимании и приобретении способности координировать внимание с социальными партнерами, что имеет решающее значение для активного участия детей в возможности обучения.

Можно сделать вывод, что проявление нарушения определения намерений по направлению взгляда связаны с нормативным возрастным становлением ребенка и модерируется когнитивным функционированием.

Далее при помощи дисперсионного анализа были выявлены различия между 5 группами детей: с нормативным возрастным развитием, задержкой психического развития, задержкой речевого развития, детьми с нарушением слуха, детьми с нарушением зрения.

Были выявлены значимые различия между всеми 5 группами детей в уровне сформированности модели психического (Критерий Ливиня $\geq 0,05$, $F = 9,639$, $p = 0,0001$, $h^2 = 0,325$) (рис. 3).

Так данные показывают значительные трудности в понимании намерений других людей не столько в группе с задержкой психического развития, сколько в группах детей с задержкой речевого развития и у детей с нарушением слуха. При этом в группе детей с нарушением зрения наблюдаются показатели сниженного уровня, но приближенного к нормативному.

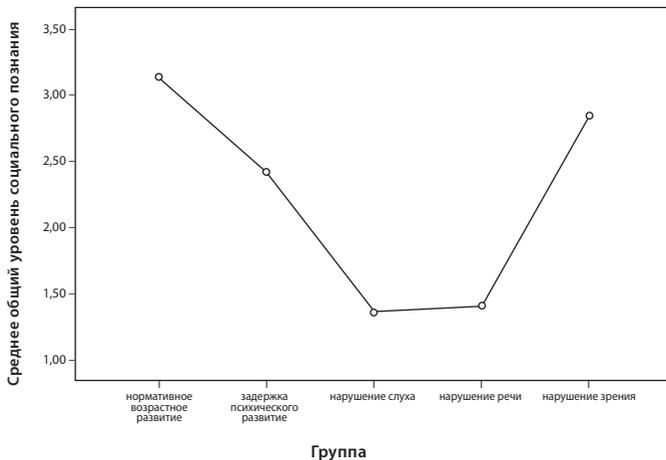


Рис. 3. Различия уровня модели психического между группами дошкольников

Также, отдельно обнаружены значимые различия в понимании намерений другого по направлению взгляда (Критерий Ливиния $\geq 0,05$, $F = 17,981$, $p = 0,0001$, $h^2 = 0,473$) (рис. 3).

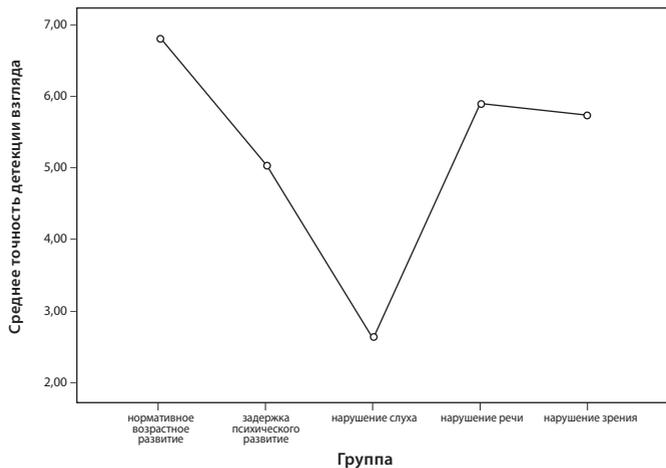


Рис. 4. Различия понимания намерений по направлению взгляда между группами дошкольников

Наблюдается иная тенденция. Не столь значительное снижение по сравнению с типично развивающимися детьми наблюдается у детей с задержкой речевого развития и у детей с нарушением зрения. Однако, если сравнивать даже с группой детей с задержкой психического развития, дети с нарушением слуха имеют самый выраженный дефицит в определении намерений по поведенческим признакам (в данном случае по направлению взгляда).

Для уточнения специфики картины нарушений нами был проведен корреляционный анализ с целью обнаружения связанности детекции направления взгляда и уровня социального познания (табл. 1).

Таблица 1

**Корреляционный анализ связанности детекции
направления взгляда и уровня социального познания**

		Корреляции				
		группа				
		Нормативное возрастное развитие	Задержка психического развития	Нарушение слуха	Нарушение речи	Нарушение зрения
		<i>Задания на модель психического</i>				
Правильность понимания направления взгляда	Корреляция Пирсона	0,437**	0,035	0,830**	0,349	-0,168
	Знач. (двух- сторонняя)	0,004	0,879	0	0,094	0,55

** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя).

При задержке психического развития, нарушении речи и зрения отсутствует или снижается связанность данных компонентов. При дефиците совместного внимания ребенок может первоначально отражать социальное понимание намерений других людей, но испытывать трудности преодоления наглядной данности социальных поведенческих сигналов. И наоборот.

Так, в случае задержки психического развития и нарушении зрения у детей наблюдается снижение и общего уровня модели психического, и детекции направления взгляда как основания установления совместного внимания. В группах детей с задержкой

речевого развития и нарушением слуха дефицит имеет свою специфику. В группе детей с задержкой речевого развития приближается (но не соответствует) показателям типично развивающихся детей по определению намерений, по направлению взгляда, но уровень модели психического у них оказывается ниже даже группы задержки психического развития.

При этом дети с нарушением слуха оказываются тотально неуспешны по сравнению со сверстниками во всех задачах, что отображает общую несформированность функций, необходимых для формирования базы социального опыта и социального познания. Контраст групп наводит на вывод, что при разных формах атипичного развития ребенка модель психического не просто не развивается, но и искажается в своем развитии. Ребенок с неполной потерей слуха располагает не только уменьшенным, но и искаженным речевым запасом по сравнению со слышащим ребенком. Дальнейшее искаженное восприятие у ребенка со слуховым дефектом создает своеобразные условия развития социального познания ребенка.

Сравнение контрастных групп позволяет сделать вывод, что проявление симптомов нарушения совместного внимания через определение намерений по направлению взгляда связаны с нормативным возрастным становлением ребенка и модулируется когнитивным функционированием.

Можно предположить несколько вариантов симптоматики дефицита:

1. Ребенок не может первоначально отражать социальное понимание намерений других.
2. Ребенок не может отслеживать изменение направления взгляда, что является одним из нескольких поведенческих сигналов, чтобы определить намерение действовать.
3. Сочетание предыдущих двух форм.

При этом данная симптоматика вариативна в зависимости от специфики атипичного развития ребенка. Хотя обобщенно основные нарушения проявляются в трудности у ребенка ориентировать себя в том же общем направлении (в их поле зрения), как на другого человека, так и на общий объект взаимодействия, но наблюдается специфика при разном атипичном развитии: если при задержке психического развития наблюдается сочетанное снижение навыков совместного внимания, а при нарушении слуха значительный дефицит навыков совместного внимания, то при нарушении речи выражен дефицит социального понимания намерений других людей,

но практически остается сохранным (незначительно снижен) навык отслеживания изменения направления взгляда.

Похожие нарушения выделил А. Abu-Akel на выборке взрослых клинической группы. Так можно зафиксировать несколько видов нарушений «модели психического»: 1) истинные нарушения; 2) сохранность способности понимать состояние других людей при невозможности применять эти знания вследствие других дефицитов; 3) гипертрофированная «модель психического», опирающаяся на «сверхприписывания», то есть крайне субъективные оценки при понимании других людей (Abu-Akel, 1999; Abu-Akel, Bailey, 2000).

В результатах исследования наблюдается вариативность становления и возможность различий возрастных изменений навыков совместного внимания, а точнее раскрывается наличие онтогенетических различий в понимании намерений другого по направлению взгляда, как важнейшего навыка реагирования на совместное внимание и инициирование совместного внимания. Более того, данные различия возрастных изменений навыков совместного внимания оказываются связанны с атипичным развитием ребенка.

Таким образом, данные исследования отображают важнейшую роль детекции направления взгляда для способности интегрировать и использовать совместное внимание для общего развития ребенка. Отображен контекст одной из причин развития совместного внимания и функциональных последствий совместного внимания (в том числе вовлечения детей в совместное внимание, как аспект социального понимания). При этом результаты дают предпосылки к исследованию того, как способность к разделению намерений может выступать фундаментом процессов освоения когнитивных навыков.

Заключение

В исследовании произведена попытка отобразить «первично-психологические» характеристики атипичного развития ребенка, ставящие на первое место нарушения социальной коммуникации.

При рассмотрении сложной структуры атипичного развития ребенка с дефектом слухового и зрительного анализатора удалось проследить различную степень нарушения социального познания. Сравнительный анализ позволяет прийти к выводу, что первичный симптом, возникнув в детском возрасте, может препятствовать нормальному развитию психики ребенка и приводит к отклонениям вторичного порядка, в том числе модели психического.

В сложной структуре атипичного развития ребенка с нарушением слухового анализатора отмечаются те или иные отклонения в развитии и функционировании речи и связанные с ними психические процессы. Прочие отклонения обусловлены не только нарушением восприятия, но и, в еще большей мере, нарушением речевого развития и речевого общения. Конечно, те виды чувственного познания, которые относительно независимы от речи, развиваются у детей с нарушением слуха в раннем детстве, но, как уже говорилось раньше, их развитие своеобразно, так как обусловлено изменением нормального взаимодействия анализаторов и отсутствием речи. Скорее всего, поэтому, при сравнении слышащих детей и детей с нарушением слуха у вторых обнаруживается отставание в развитии социального познания.

На выборке детей с нарушением речи видно, что отсутствие способности воспринимать речь окружающих, с одной стороны, и недоразвитие собственной звуковой речи, с другой, препятствуют нормальному общению, составляющему необходимое условие для становления социального познания. При этом выявляется роль речи, страдающей из-за невозможности установить контакт для формирования социального опыта, вследствие чего накапливаются проявления недоразвития других интеллектуальных функций.

Разнообразие картины атипичного развития у детей служит поводом к разнообразному толкованию вторичных проявлений в уровне модели психического.

Показатели способности детей распознавать направление взгляда предоставили действительные и уникальные источники информации о развитии ребенка. В этом отношении можно информативно изучать преемственность между индивидуальными различиями в инициации совместного внимания у детей и появившимися позже формами социального поведения.

Дети с сенсорным дефектом имеют потенциальные возможности для коррекции дефицита совместного внимания, при условии специального учета форм и уровня выраженности симптоматики дефицита навыков совместного внимания и социального познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Родин М.В., Дрягалова Е.А. Особенности психолого-педагогической диагностики детей с нарушениями зрения // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. [Электронный ресурс] // URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13020> (дата обращения: 15.04.2019).

Солнцева Л.И. Адаптация диагностических методик при изучении детей с нарушениями зрения // Дефектология. 1998. № 4. С. 9–15.

Щеглова Т.М. Диагностика, коррекция и сопровождение детей с нарушением слуха в современном образовательном процессе // Молодой ученый. 2016. №18. С. 475–478.

Abu-Akel A. (1999). Impaired theory of mind in schizophrenia. *Pragmatics and Cognition*, 7, 247–282.

Abu-Akel A., Bailey A.L. (2000). The possibility of different forms of theory of mind. *Psych. Medicine*, 30, 735–738.

Adamson L., Bakeman R., Dekner D. (2004). The development of symbol infused joint engagement. *Child Development*, 75, 1171–1187.

Baldwin D. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore, P.J. Dunham. Hillsdale (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131–158). NJ: Erlbaum.

Baron-Cohen S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297.

Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113–125.

Bates E., Thal D., Whitesell K., Fenson L. (1989). Integrating language and gesture in infancy. *Developmental Psychology*, 25, 1004–1019.

Bora E., Pantelis C. (2013). Theory of mind impairments in first-episode psychosis, individuals at ultra-high risk for psychosis and in first-degree relatives of schizophrenia: systematic review and meta-analysis. *Schizophrenia research*, 144 (1), 31–36.

Bora E., Yucel M., Pantelis C. (2009). Theory of mind impairment in schizophrenia: Metaanalysis. *Schizophrenia Research*, 109, 1–9.

Bretherton I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. In D. Frye, C. Moore. Hillsdale (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp. 49–75). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Brooks R., Meltzoff A. (2005). The development of gaze following and its relations to language. *Developmental Science*, 8, 535–543.

Bruner J. (1985). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.

Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9- to 15-months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Baird G., Cox A., Drew A. (2001). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481–498.

Charwarska K., Klin A., Volkmar F. (2003). Automatic attention cuing through eye movement in 2-year-old-children with autism. *Child Development*, 74, 1108–1122.

Corkum V., Moore C. (1998). Origins of joint visual attention in infants. *Developmental Psychology*, 34, 28–38.

Dawson G., Munson J., Estes A., Osterling J., McPartland J., Toth K. (2002). Neurocognitive function and joint attention ability in young children with autism spectrum disorder versus developmental delay. *Child Development*, 73, 345–358.

Delgado C., Mundy P., Crowson M., Markus J., Yale M., Schwartz H. (2002). Responding to joint attention and language development: A comparison of target locations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1715–1719.

Frith C.D., Corcoran R. (1996). Exploring ‘theory of mind’ in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 26, 521–530.

Hobson R.P. (2005). What puts the jointness in joint attention? In J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds* (pp. 185–204). Oxford: Oxford University Press.

Kasari C., Sigman M., Mundy P., Yirmiya N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87–100.

Koegel L., Carter C., Koegel R. (2003). Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders*, 23, 134–145.

Kylliäinen A., Hietanen J. (2004). Attention orienting by another’s gaze direction in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 435–444.

Landry S., Miller-Loncar C., Smith K. (2002). Individual differences in the development of social communication competency in very low birthweight children. In D. Molfese, V. Molfese (Eds.), *Developmental variations in learning: Applications to social, executive function, language, and reading skills* (pp. 81–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leslie A.M., Frith U. (1988). Autistic children’s understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 315–324.

Loveland K., Landry S. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335–349.

Mazza M., Costagliola C., Di Michele V. (2007). Deficit of social cognition in subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257 (1), 12–22.

Moore C., Corkum V. (1994). Social understanding at the end of the first year of life. *Developmental Review*, 14, 349–372.

Morales M., Mundy P., Crowson M., Neal R., Delgado C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 259–263.

Mundy P. (2003). The neural basis of social impairments in autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, P. 793–809.

Mundy P., Block J., Delgado C., Pomares Y., Van Hecke A.V., Parlade M.V. (2007). Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78 (3), 938–54.

Mundy P., Sigman M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, D. Cohen. Hoboken (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed.). Vol. 1: Theory and methods (pp. 293–332). NJ: Wiley.

Mundy P., Vaughan Van Hecke A. (2007). Neural systems, gaze following and the development of joint attention. In C. Nelson, M. Luciana. (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 17–51). New York: Oxford University Press.

Nation K., Penny S. (2008). Sensitivity to eye gaze in autism: Is it normal? Is it automatic? Is it social? *Development and Psychopathology*, 20, 79–97.

Nichols K.E., Fox N., Mundy P. (2005). Joint attention, self-recognition and neurocognitive functioning. *Infancy*, 7, 35–51.

Perner J., Frith U., Leslie A.M., Leekam S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief and communication. *Child Development*.

Russell T., Sharma T. (2003). Social cognition at the neural level: Investigations in autism, psychopathy and schizophrenia. In C. Brune, M. Ribbert (Eds.), *The Social Brain. Evolution and Pathology* (pp. 253–276), H. Schiefenhovel. UK.

Scaife M., Bruner J. (1975). The capacity for joint visual attention in the infant. *Nature*, 253, 265–266.

Seibert J.M., Hogan A.E., Mundy P.C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant Mental Health Journal*, 3, 244–258.

Sheinkopf S., Mundy P., Claussen A., Willoughby J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16, 273–293.

Sigman M., Ruskin E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

Smith L., Ulvund L. (2003). The role of joint attention in later development among preterm children: Linkages between early and middle childhood. *Social Development*, 1, 222–234.

Tomasello M. (1995). Joint attention as social cognition. In Moore C, Dunham P. Hillsdale (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. (2005). *Understanding sharing intentions: The origins of cultural cognition*. *Brain and Behavior Sciences*, 28, 675–690.

Tomasello M., Todd J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197–211.

Williams J. (2008). Self-other relations in social development and autism: Multiple roles for mirror neurons and other brain bases. *Autism Research*, 1, 73–90.

Zelazo P., Qu L., Muller U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early language development. In W. Schneider, R. Schumann-Hegsteler, B. Sodian.

Mahwah (Eds.). *Young children's cognitive development: Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 71–93). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

REFERENCES

- Abu-Akel A. (1999). Impaired theory of mind in schizophrenia. *Pragmatics and Cognition*, 7, 247–282.
- Abu-Akel A., Bailey A.L. (2000). The possibility of different forms of theory of mind. *Psychological Medicine*, 30, 735–738.
- Adamson L., Bakeman R., Dekner D. (2004). The development of symbol infused joint engagement. *Child Development*, 75, 1171–1187.
- Baldwin D. (1995). Understanding the link between joint attention and language. In C. Moore, P.J. Dunham. Hillsdale (Eds.). *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 131–158). NJ: Erlbaum.
- Baron-Cohen S. (1989). The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285–297.
- Baron-Cohen S., Leslie A.M., Frith U. (1986). Mechanical, behavioural and intentional understanding of picture stories in autistic children. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 113–125.
- Bates E., Thal D., Whitesell K., Fenson L. (1989). Integrating language and gesture in infancy. *Developmental Psychology*, 25, 1004–1019.
- Bora E., Pantelis C. (2013). Theory of mind impairments in first-episode psychosis, individuals at ultra-high risk for psychosis and in first-degree relatives of schizophrenia: systematic review and meta-analysis. *Schizophrenia research*, 1, 31–36.
- Bora E., Yucel M., Pantelis C. (2009). Theory of mind impairment in schizophrenia: Metaanalysis. *Schizophrenia Research*, 109, 1–9.
- Bretherton I. (1991). Intentional communication and the development of an understanding of mind. In D. Frye, C. Moore. Hillsdale (Eds.), *Children's theories of mind: Mental states and social understanding* (pp. 49–75). NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Brooks R., Meltzoff A. (2005) The development of gaze following and its relations to language. *Developmental Science*, 8, 535–543.
- Bruner J. (1985). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Carpenter M., Nagell K., Tomasello M. (1998). Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9- to 15-months of age. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Charman T., Swettenham J., Baron-Cohen S., Baird G., Cox A., Drew A. (2001). Testing joint attention, imitation, and play as infancy precursors to language and theory of mind. *Cognitive Development*, 15, 481–498.
- Charwarska K., Klin A., Volkmar F. (2003). Automatic attention cuing through eye movement in 2-year-old-children with autism. *Child Development*, 74, 1108–1122.
- Corkum V., Moore C. (1998). Origins of joint visual attention in infants. *Developmental Psychology*, 34, 28–38.
- Dawson G., Munson J., Estes A., Osterling J., McPartland J., Toth K. (2002). Neurocognitive function and joint attention ability in young children with autism spectrum disorder versus developmental delay. *Child Development*, 73, 345–358.

Delgado C., Mundy P., Crowson M., Markus J., Yale M., Schwartz H. (2002). Responding to joint attention and language development: A comparison of target locations. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 45, 1715–1719.

Frith C.D., Corcoran R. (1996). Exploring ‘theory of mind’ in people with schizophrenia. *Psychological Medicine*, 26, 521–530.

Hobson R.P. (2005). What puts the jointness in joint attention? In J. Roessler (Eds.), *Joint attention: Communication and other minds* (pp. 185–204). Oxford: Oxford University Press.

Kasari C., Sigman M., Mundy P., Yirmiya N. (1990). Affective sharing in the context of joint attention interactions of normal, autistic, and mentally retarded children. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 20, 87–100.

Koegel L., Carter C., Koegel R. (2003). Teaching children with autism self-initiations as a pivotal response. *Topics in Language Disorders*, 23, 134–145.

Kylliainen A., Hietanen J. (2004). Attention orienting by another’s gaze direction in children with autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 435–444.

Landry S., Miller-Loncar C., Smith K. (2002). Individual differences in the development of social communication competency in very low birthweight children. In D. Molfese, V. Molfese (Eds.), *Developmental variations in learning: Applications to social, executive function, language, and reading skills* (pp. 81–112). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Leslie A.M., Frith U. (1988). Autistic children’s understanding of seeing, knowing and believing. *British Journal of Developmental Psychology*, 4, 315–324.

Loveland K., Landry S. (1986). Joint attention and language in autism and developmental language delay. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 16, 335–349.

Mazza M., Costagliola C., Di Michele V. (2007). Deficit of social cognition in subjects with surgically treated frontal lobe lesions and in subjects affected by schizophrenia. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 257 (1), 12–22.

Moore C., Corkum V. (1994) Social understanding at the end of the first year of life. *Developmental Review*, 14, 349–372.

Morales M., Mundy P., Crowson M., Neal R., Delgado C. (2005). Individual differences in infant attention skills, joint attention, and emotion regulation behavior. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 259–263.

Mundy P. (2003). The neural basis of social impairments in autism: The role of the dorsal medial-frontal cortex and anterior cingulate system. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, 793–809.

Mundy P., Block J., Delgado C., Pomares Y., Van Hecke A.V., Parlade M.V. (2007) Individual differences and the development of joint attention in infancy. *Child Development*, 78 (3), 938–54.

Mundy P., Sigman M. (2006). Joint attention, social competence and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, D. Cohen. Hoboken (Eds.), *Developmental psychopathology* (2nd ed.). Vol. 1: Theory and methods (pp. 293–332). NJ: Wiley.

Mundy P., Vaughan Van Hecke A. (2007). Neural systems, gaze following and the development of joint attention. In C. Nelson, M. Luciana. (Eds.), *Handbook of developmental cognitive neuroscience* (pp. 17–51). New York: Oxford University Press.

Nation K., Penny S. (2008). Sensitivity to eye gaze in autism: Is it normal? Is it automatic? Is it social? *Development and Psychopathology*, 20, 79–97.

Nichols K.E., Fox N., Mundy P. (2005). Joint attention, self-recognition and neurocognitive functioning. *Infancy*, 7, 35–51.

Perner J., Frith U., Leslie A.M., Leekam S. (1989). Exploration of the autistic child's theory of mind: knowledge, belief and communication. *Child Development*.

Rodin M. V., Dryagalova E.A. (2014). Features of psychological and pedagogical diagnosis of children with visual impairments. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya (Modern problems of science and education)*, 3. (retrieved from <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13020> (review date: 15.04.2019) (in Russ.).

Russell T., Sharma T. (2003). Social cognition at the neural level: Investigations in autism, psychopathy and schizophrenia. In C. Brune, M. Ribbert (Eds.), *The Social Brain. Evolution and Pathology* (pp. 253–276), H. Schiefelholz. UK.

Scaife M., Bruner J. (1975). *The capacity for joint visual attention in the infant. Nature*, 253, 265–266.

Seibert J.M., Hogan A.E., Mundy P.C. (1982). Assessing interactional competencies: The early social-communication scales. *Infant Mental Health Journal*, 3, 244–258.

Shcheglova T.M. (2016). Diagnosis, correction and support of children with hearing impairment in the modern educational process. *Molodoi uchenyi (Young scientist)*, 18, 475–478. (in Russ.).

Sheinkopf S., Mundy P., Claussen A., Willoughby J. (2004). Infant joint attention skill and preschool behavioral outcomes in at-risk children. *Development and Psychopathology*, 16, 273–293.

Sigman M., Ruskin E. (1999). Continuity and change in the social competence of children with autism, Down syndrome, and developmental delays. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.

Smith L., Ulvund L. (2003). The role of joint attention in later development among preterm children: Linkages between early and middle childhood. *Social Development*, 1, 222–234.

Solntseva L.I. (1998). Adaptation of diagnostic techniques in the study of children with visual impairment. *Defektologiya (Defectology)*, 4, 9–15. (in Russ.).

Tomasello M. (1995). Joint attention as social cognition. In Moore C, Dunham P. Hillsdale (Eds.), *Joint attention: Its origins and role in development* (pp. 103–130). NJ: Lawrence Erlbaum.

Tomasello M., Carpenter M., Call J., Behne T., Moll H. (2005). Understanding sharing intentions: *The origins of cultural cognition*. *Brain and Behavior Sciences*, 28, 675–690.

Tomasello M., Todd J. (1983). Joint attention and lexical acquisition style. *First Language*, 4, 197–211.

Williams J. (2008). Self-other relations in social development and autism: Multiple roles for mirror neurons and other brain bases. *Autism Research*, 1, 73–90.

Zelazo P., Qu L., Muller U. (2005). Hot and cool aspects of executive function: Relations in early language development. In W. Schneider, R. Schumann-Hegsteler, B. Sodian.

Mahwah (Eds.), *Young children's cognitive development: Interrelations among executive functioning, working memory, verbal ability and theory of mind* (pp. 71–93). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Смирнова Яна Константиновна — кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и прикладной психологии Алтайского государственного университета, Барнаул, Россия. E-mail: yana.smirnova@mail.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Yana K. Smirnova — Associate Professor of General and Applied Psychology Department Altay State University, Barnaul, Russia. E-mail: yana.smirnova@mail.ru.

УДК: 159.953.5
doi: 10.11621/vsp.2020.01.07

УСВОЕНИЕ ПРОСТЫХ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ИМПЛИЦИТНОГО НАУЧЕНИЯ

Т. М. Деева

*Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С.П. Королева, Самара, Россия.*

Для контактов. E-mail: tatianadeeva@yandex.ru

Актуальность. Согласно современным эмпирическим данным, неосознанно обработанная информация может оказывать существенное влияние на поведение человека во всех сферах деятельности. Сведения о механизмах такой обработки фрагментарны и зачастую противоречивы. Для исследования имплицитного научения, то есть процесса неосознанного получения знания, в экспериментальной психологии традиционно применяются различные подходы, ни в одном из которых не получены окончательные ответы относительно степени осознанности и абстрактности усваиваемого знания. Изучение имплицитного усвоения простых закономерностей позволяет более тщательно рассмотреть вопрос о существовании неосознаваемого знания и степени его влияния на решение различных когнитивных задач. Использование такого подхода дает возможность применять более строгие критерии выявления эксплицитного знания и предполагает получение более чистых экспериментальных эффектов имплицитного научения.

Цель работы. Рассмотреть и проанализировать опыт применения экспериментальных техник, связанных с усвоением простых закономерностей в исследованиях имплицитного научения.

Метод. Обзор и анализ исследований с использованием простых закономерностей в области имплицитного научения.

Результаты. В статье рассмотрены исследования в рамках экспериментальных парадигм «усвоение инвариантных характеристик» и «обнаружение скрытых ковариаций». Представлены наиболее значимые экспериментальные исследования, их результаты и последующая критика, повлиявшая на совершенствование экспериментальных процедур. Описаны проблемы использования различных типов заданий в обучающей и тестовой частях. Обозначены основные возможности и ограничения использования данных парадигм для выявления эффекта имплицитного научения. Рассмотрены дальнейшие перспективы применения описанных техник с учетом необ-

ходимости более строгого подхода к измерению степени осведомленности испытуемых.

Выводы. Экспериментальные подходы, связанные с использованием простых закономерностей, могут оказаться перспективными для исследования механизмов имплицитного формирования и усвоения ассоциаций.

Ключевые слова: имплицитное научение, усвоение инвариантов, обнаружение скрытых ковариаций.

Для цитирования: Деева Т. М. Усвоение простых закономерностей в исследованиях имплицитного научения // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 124–142. doi: 10.11621/vsp.2020.01.07

Поступила в редакцию 11.10.2019 / Принята к публикации 25.12.2019

SIMPLE REGULARITIES ACQUISITION IN THE STUDIES OF IMPLICIT LEARNING

Tatiana M. Deeva

Samara National Research University, Samara, Russia
Corresponding author. E-mail: tatianadeeva@yandex.ru

Abstract

Background. According to modern empirical data, unconsciously processed information can have a significant impact on human behavior in all spheres of activity. Information about the unconscious information processing is fragmented and often contradictory. For the study of implicit learning different approaches are traditionally used, but none of them are effective for the clear results about the consciousness and abstractness degree of the knowledge obtained. We could more carefully inquire into the matter of unconscious knowledge and its influence on the cognitive problems solving with information about implicit learning of simple rules. This methodology makes it possible to apply more strong criteria for explicit knowledge and assumes purer experimental effects of implicit learning.

Objective. To consider and analyze the experience of use experimental techniques with simple regularities acquisition in the studies of implicit learning.

Methods. Review and analysis of studies using simple regularities in the field of implicit learning.

Results. In the article researches within the experimental paradigms “invariant learning” and “hidden covariation detection” are considered. The most significant experiments, their results and the criticism has led to an improvement of experimental procedures are presented. The problems of using different types of tasks in the training and test stages are described. The main possibilities and limitations of using these paradigms for revealing the effect of implicit learning are outlined. Further perspectives for the application of these techniques are considered. But one needs for a more rigorous approach to measuring the level of awareness.

Conclusion. Experimental paradigms with simple regularities acquisition may be promising for the study of implicit association learning mechanisms.

Keywords: implicit learning, invariant learning, hidden covariation detection.

For citation: Deeva T.M. (2020). Simple regularities acquisition in the studies of implicit learning. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 1, pp. 124–142. doi: 10.11621/vsp.2020.01.07

Received: October 11, 2019 / Accepted: December 25, 2019

Введение

Имплицитное научение является на сегодняшний день предметом многочисленных исследований в сфере когнитивной психологии. При этом однозначного общепринятого определения данный феномен не имеет (Frensch, Rüniger, 2003). Обычно имплицитное научение определяют как неосознаваемый и непреднамеренный процесс получения знаний, о наличии и содержании которых человек не может дать вербальный отчет (Морошкина, Гершкович, 2014). В некоторых работах подчеркивается, что природа и структура как самого процесса научения, так и получаемых при этом знаний может различаться (Shanks, StJohn, 1994; Frensch, Rüniger, 2003). Кроме того, в определениях имплицитного научения упоминается иногда сложность усваиваемой информации (Reber, 1989; Иванчей, 2014). Основным критерием, определяющим неявный характер научения, в любом случае является невозможность вербализации полученного знания. На практике зачастую оказывается, что сообщение об осведомленности ошибочно или связано с некорректной формулировкой

вопроса (Newell, Shanks, 2014). Но если подобные отчеты не могут считаться достоверными, то и само существование имплицитного научения остается под вопросом, несмотря на наличие многочисленных эмпирических данных в пользу данного феномена.

Для преодоления этого существенного затруднения может потребоваться как более тщательный поиск возможных альтернативных способов толкования имеющихся результатов, так и гораздо более строгий подход к проверке степени экспликации полученных знаний (Alamia et al., 2016). Такая проверка, включающая в себя постэкспериментальное интервью и различные тесты на осведомленность, является заключительной частью большинства экспериментов в исследованиях имплицитного научения. В обзорной работе Ньюэлла и Шэнкса, посвященной неосознаваемой обработке информации, влияющей на принятие решений (Newell, Shanks, 2014), были обозначены четыре основных критерия адекватной оценки осведомленности испытуемых: надежность, релевантность, незамедлительность и чувствительность. Другими словами, экспериментальные средства, разрабатываемые для оценки и измерения степени осведомленности, должны:

- а) быть не подвержены влиянию случайных факторов,
- б) иметь направленность именно на измеряемые поведенческие характеристики,
- в) применяться в процессе экспериментальной части или непосредственно после ее завершения,
- г) быть как можно более аккуратно соотношенными с экспериментальными условиями.

В указанной статье исследователи продемонстрировали, как несоблюдение одного или нескольких критериев в типичных экспериментах с применением стандартных парадигм имплицитного научения может приводить к ложным выводам, и подчеркнули, что при таком положении дел вопрос о степени влияния неосознаваемой информации на поведение остается открытым.

Другие не решенные окончательно вопросы в исследовании имплицитного научения связаны с характером процессов научения и уровнем репрезентации полученного знания. Если выучивается именно правило, то можно говорить об абстрактном уровне представления информации в сознании. Но если научение носит статистический характер, то есть основано на чувствительности к частотностям и ковариациям характеристик стимулов, и/или связано с выделением и запоминанием повторяющихся фрагментов (чанков),

то уровень репрезентации определить сложнее: он может оказаться как абстрактным, так и более низким, перцептивным (Perruchet, Pacton, 2006; Christiansen, 2019).

Некоторые экспериментальные парадигмы позволяют облегчить поиск ответа на вопрос о степени осознанности. Например, предполагается, что такой вопрос может быть практически снят, если экспериментальное воздействие происходит на подпороговом уровне. Так, в экспериментах с использованием динамического подпорогового прайминга визуальные стимулы предъявляются на время порядка десяти миллисекунд с дополнительной последующей маскировкой (Olsson, Phelps, 2004; Hassin et al., 2007; Куделькина, Агафонов, 2012). Считается, что в таких условиях прайм-стимул не осознается испытуемыми, но влияет на решение последующей когнитивной задачи. Однако, подобные эффекты могут быть во многом обусловлены особенностями стимульного материала, уровнем сложности решаемой задачи или применением консервативных критериев при принятии решения (Pratte, Rouder, 2009; Newell, Shanks, 2014) и, следовательно, не дают достаточных оснований для генерализации полученных результатов.

В большинстве экспериментальных парадигм, применяющихся в исследованиях имплицитного научения, используются сложные закономерности, что затрудняет экспликацию знания. Но усвоение испытуемыми сложной информации неминуемо ставит перед исследователями определенные проблемы. Во-первых, в этом случае возможна и весьма вероятна частичная осознанность знания, которую трудно зафиксировать и измерить. Во-вторых, для получения более подробной информации о структуре знания и способах его усвоения требуются довольно сложные экспериментальные схемы. При этом, например, в парадигме усвоения искусственных грамматик до сих пор отсутствует теоретический консенсус как относительно взаимовлияния эксплицитного и имплицитного знания, так и относительно природы процесса научения (Pothos, 2007). При использовании другой распространенной экспериментальной техники, — выучивания последовательностей, — всегда сохраняется опасность экспликации правила, обусловленная длительностью тренировочной части (Willingham, 2001), а вероятностный характер организации последовательности приводит зачастую к существенным усложнениям экспериментальных планов (Song et al., 2007).

В сложившейся ситуации актуальными могут оказаться не только попытки разработки новых экспериментальных подходов, но и

внимательное рассмотрение менее популярных на сегодняшний день экспериментальных парадигм с целью переосмысления накопленного при их использовании опыта и, возможно, поиска путей усовершенствования экспериментальных процедур.

Парадигмы усвоения простых закономерностей

Несмотря на то, что, как упоминалось выше, исследования имплицитного научения зачастую ассоциируются со сложным характером усваиваемых правил, это положение вовсе не является обязательным. И если достоинством подобных техник является затруднение выделения закономерности из-за ее сложности, то в качестве альтернативы могут быть рассмотрены экспериментальные подходы, максимально облегчающие вербализацию правила. Если стимулы предъявляются в надпороговом режиме, а заложенная закономерность является элементарной, то шкала уровней осведомленности сводится практически к градациям да/нет, а проверка кем-либо из испытуемых верной гипотезы относительно существующего правила немедленно приводит к резкому, легко фиксируемому, увеличению эффективности.

Имплицитное усвоение инвариантов

Самая простая из возможных закономерностей — это наличие в каждом из предъявляемых стимулов некоторой постоянной составляющей. В качестве такой инвариантной характеристики может выступать, например, присутствующая в каждой стимульной строке буква или цифра, постоянное наличие которой не осознается испытуемыми при решении целевой задачи.

Парадигма имплицитного усвоения инвариантов была впервые предложена в конце XX века МакДжорджем и Бартоном (McGeorge, Burton, 1990). В оригинальном исследовании испытуемым в обучающей части предъявлялись четырехзначные числа, в записи каждого из которых использовалась цифра «3», и предлагалось решить несложную арифметическую задачу (сравнить суммы первых и последних цифр в записи числа). В тестовой части демонстрировались пары новых четырехзначных чисел, так что только одно из двух содержало «3». В инструкции же сообщалось, что одно из чисел в каждой паре встречалось ранее, и предлагалось указать это число. Примерно в 70% случаев выбирались числа с тройкой. Результаты дополнительных экспериментов, в которых варьировались способы

записи чисел и задания обучающей части, привели исследователей к выводу о семантическом уровне репрезентации знания. Внешняя простота предложенной экспериментальной техники в сочетании со смелыми и несколько неожиданными выводами инициировали череду последующих исследований, результаты которых оказались во многих случаях неоднозначными и противоречивыми. Дальнейшие работы в рамках классической парадигмы усвоения инвариантов были посвящены, в основном, проверке альтернативных гипотез, объясняющих результаты первого исследования, и более тщательному рассмотрению обнаруженных эффектов.

Больше всего вопросов и сомнений вызывало утверждение относительно семантического уровня репрезентации. Для проверки справедливости этого утверждения в тестовой части принципиально менялся способ записи чисел: использовался другой шрифт, формат цены (напр., числу 1234 соответствовала запись \$12.34) или цифры записывались словами. В большинстве экспериментов было обнаружено явление переноса знания на стимульный материал иного формата (McGeorge, Burton, 1990; Huddy, Burton, 2002; Newell, Bright, 2002a). Однако, по другим данным, в условиях незначительного ограничения по времени указанный эффект уже не наблюдался (Stadler et al., 2000). В качестве альтернативного объяснения для явления переноса рассматривалась возможность фонологического кодирования информации, то есть мысленного «проговаривания» предъявляемых чисел, что соответствует концепции рабочей памяти А. Бэддли (Baddeley, Hitch, 1974). Для исключения подобной возможности был предложен вариант изменения задачи в обучающей части: требовалось подсчитать количество горизонтальных линий в записи четырехзначного числа, за счет чего, по мнению авторов, менялось семантическое наполнение стимула, и число могло восприниматься как абстрактное изображение (McGeorge, Burton, 1990; Newell, Bright, 2002a).

Далее оказалось, что при выборе «виденного ранее» числа испытуемые могут опираться не только на наличие инварианта, но и на другие, более сложные, признаки сходства стимулов (Cock et al., 1994; Newell, Bright, 2002a). Выбор стратегии при этом не осознавался и зависел, в частности, от количества стимулов, предъявляемых в обучающей части (Kelly, Wilkin, 2006). Также была продемонстрирована возможность использования частично осознаваемых когнитивных стратегий, в частности, стратегии отбрасывания наиболее непохожих стимулов «just say no» (Wright, Burton, 1995; Churchill, Gilmore, 1998;

Stadler et al., 2000). Использование подобной стратегии могло частично объяснить эффект переноса знания на другой вид стимульного материала, то есть с числовой формы записи на строковую (Stadler et al., 2000). Для проверки знания об инварианте предлагалось также изменить тип задачи в тестовой части: вместо выбора «знакомого» числа испытуемые должны были дописывать в число недостающую цифру (Huddy, Burton, 2002). Выполняя такую задачу генерации, участники эксперимента действительно чаще случайного дополняли запись числа таким образом, чтобы в одной из позиций встречалась цифра «3». Авторы исследования предполагали, что когнитивные процессы, задействованные при выполнении теста генерации, иные, нежели при решении задачи ложного опознания, и позволяют делать более строгие выводы относительно степени осведомленности.

В более поздней серии экспериментов классическая схема исследования усвоения инварианта была дополнена отсрочкой тестирования (в одной из групп между обучающей и тестовой частями проходило 30 минут), оценкой уверенности в ответе и отчетом о метазнании по градациям помню/знаю/угадываю (Kelly, Wilkin, 2006). Сопоставление и обобщение результатов позволило предположить, что принятие решения о категоризации при усвоении инварианта связано как с поиском элементов сходства стимулов, так и с наличием абстрактного знания об инварианте. В частности, было высказано мнение о возможности описания знания, используемого в задаче категоризации, с помощью модели, опирающейся на теорию прототипов, RULEX (Nosofsky et al., 1994).

В рамках парадигмы усвоения инвариантов была осуществлена еще одна попытка доказательства превалирования семантических процессов в неосознанном усвоении информации (Bright, Burton, 1994). Испытуемым демонстрировались различные циферблаты и требовалось записать указанное на них время. Инвариантом был временной промежуток с 6.00 до 12.00. В тестовой части предлагалась задача ложного опознания, где требовалось выбрать часы, показывающие «знакомое» время. В одной из версий эксперимента в обучающей части время указывалось в аналоговом формате, а в тестовой — в цифровом. Также проверялся вариант замены ложной задачи опознания на подлинную, когда в тестовой части предъявлялись действительно виденные ранее стимулы, что не привело к изменению эффекта. Результаты подтвердили предположение о независимости эффекта научения от внешней формы представления

информации и, следовательно, об абстрактном характере усвоения инварианта. При этом, как замечают сами исследователи, присутствие дополнительной графической информации (использование различных форм циферблатов и формат записи цифр на них) могло каким-то образом повлиять на результаты. Последующие исследования показали, что полученные данные могли частично объясняться наличием артефакта в организации стимульного материала (Newell, Bright, 2002b). В этой же работе с помощью использования оценки уверенности были получены данные в пользу наличия невербализуемого метазнания о существующем инварианте.

Как уже отмечалось, одним из главных достоинств парадигмы «усвоение инвариантов» является возможность легкой вербализации знания при его экспликации. Также в качестве практических преимуществ метода можно отметить простоту идеи и возможность ее реализации при использовании самого разного стимульного материала, что позволяет использовать данный подход при рассмотрении переноса знания на другой тип стимулов или задач. Однако, соотнесение заданий обучающей и тестовой части в любом случае требует тщательной проработки при планировании экспериментов с использованием данной техники. Если обратиться к упомянутым во введении критериям (Newell, Shanks, 2014), то можно заметить, что при использовании стандартной схемы неучтенные признаки сходства стимулов могут принципиально уменьшить релевантность информации, получаемой от испытуемых в тестовой части. Кроме того, использование в обучающей и тестовой частях задач разного типа в сочетании с изменением внешних характеристик стимулов может отрицательно сказаться на надежности эксперимента.

Обнаружение скрытых ковариаций

Несколько более сложная, по сравнению с наличием инвариантной составляющей, закономерность может быть описана следующим образом. Предъявляются стимулы двух типов — X или Y (каждый стимул соответствует только одному из типов). Все стимулы типа X обладают свойством A, а все стимулы типа Y — свойством B, при этом свойства A и B неочевидны для испытуемых. В эксперименте выстраиваются, а затем проверяются взаимно однозначные ассоциации между типом и свойством стимула. Описанная парадигма упоминается как «обнаружение скрытых ковариаций» (hidden covariation detection) (Hendrickx et al., 1997; Lewicki et al., 1997).

В исследовании Т. Хилла, П. Левицки и коллег (Hill et al., 1989) испытуемым предъявлялись короткие видеосюжеты с фрагментированными изображениями движущегося человека (эксперимент 2). Каждый отрывок сопровождался комментарием относительно привлекательности персонажа, например, «этот симпатичный человек поднимает тяжелый предмет» или «этот неприятный человек что-то пьет». В тестовой части подобные видео демонстрировались без комментариев и испытуемым предлагалось самостоятельно оценить привлекательность персонажа. На самом деле декларируемая в обучающей части привлекательность коррелировала с едва различимой длиной ног. Анализ ответов в тестовой части показал, что закономерность была усвоена, а постэкспериментальный опрос не выявил случаев экспликации. Заметим, однако, что задавались лишь общие (открытые) вопросы, таким образом, чувствительность подобного теста вряд ли может считаться достаточно высокой.

В другом эксперименте П. Левицки и коллег, посвященном усвоению ковариаций и построенному по аналогичной схеме, стимульным материалом служили искусственно созданные изображения сканов головного мозга и устанавливалась связь между графическими характеристиками изображения и уровнем интеллекта (Lewicki et al., 1989). Оценка уровня интеллекта в этом исследовании была не бинарной, а содержала восемь градаций. В тестовой части испытуемым предъявлялись 80 новых изображений, для каждого из которых требовалось интуитивно определить уровень интеллекта. Результаты показали усвоение заложенных закономерностей, признаки экспликации при этом не были выявлены. Неожиданным эффектом оказалось проявление усвоения правила (ковариации) лишь во второй половине тестовой части, тогда как в первых 40 пробах соотношение уровня интеллекта с характеристиками изображения оставалось на случайном уровне. Сами исследователи объясняют этот эффект в терминах теории самоподдерживающегося алгоритма кодировки стимулов (Lewicki et al., 1992). Согласно этой теории, специфические представления относительно ковариации признаков, созданные в памяти на основе информации обучающей части, на первом этапе тестирования еще не так сильны, чтобы влиять на поведение испытуемых, по сравнению с другими возможными факторами. Однако позднее, благодаря накоплению субъективного опыта отнесения стимулов к определенной категории, именно знание о ковариации становится определяющим при принятии решения.

Идея усвоения ковариаций легла в основу эксперимента Н.В. Мо-рошкиной, где сдвиг предъявляемой на экране купюры положительно или отрицательно коррелировал с ее «подлинностью» или «подделкой» (Морошкина, 2013). В этом эксперименте примерно половина испытуемых указали в интервью, что заметили сдвиг, но лишь один человек сообщил об обнаруженном соответствии между сдвигом и подлинностью купюры. Решаемая когнитивная задача (обнаружение подделки) была достаточно сложной, что с одной стороны позволило исследовать взаимодействие эксплицитных и имплицитных стратегий при ее решении, но с другой стороны затрудняло выделение неосознаваемого компонента при принятии решения в задаче классификации.

Еще одна простая закономерность, неосознанное усвоение которой проверялось экспериментально, это отношение транзитивности, то есть построение суждений вида «если А ассоциируется с В, а В ассоциируется с С, то С ассоциируется с А». Для построения подобных суждений в эксперименте должны присутствовать две обучающие части (в первой части А соотносится с В, а во второй В с С) и тестовая, в которой проверяется усвоение связи между С и А. Очевидно, что усвоение отношения транзитивности непосредственно связано с неявным усвоением ковариаций, но ковариации (ассоциации) выстраиваются при этом последовательно.

Имплицитному построению транзитивных суждений посвящена работа П. Левицки с коллегами (Lewicki et al., 1994), где в эксперименте 1 используется видеоматериал, аналогичный описанному выше (Hill et al., 1989). Характеристики А и В в этом случае были связаны с видимыми, хотя и трудно различимыми физическими свойствами объекта, а утверждение С, как и в исходном эксперименте на усвоение ковариаций, описывало привлекательность персонажа. Каждая из переменных А, В и С имела ровно две градации, и рассматривались все их возможные попарные сочетания. В тестовой части были выявлены устойчивые ковариации между С и А для всех условий. Никто из участников эксперимента не сообщил о том, что заметил какие-либо закономерности. Аналогичный эксперимент, в котором эффект транзитивного переноса также подтвердился, был проведен и с использованием изображений «сканов головного мозга» (Lewicki et al., 1994, эксперимент 2).

Реплицируя работы П. Левицки и коллег, Х. Хендрикс с коллегами получили в большинстве случаев отсутствие эффекта и

продемонстрировали, что увеличение чувствительности постэкспериментального интервью позволяет выявить довольно высокую степень экспликации закономерности (Hendrickx et al., 1997). Исследователи поставили под сомнение положение об общем характере неявного усвоения ковариаций и роли этого явления в имплицитном научении. Выступив со встречной критикой, П. Левицки указал на возможные манипуляции в инструкции, приведшие к осознанному поиску закономерностей (Lewicki et al., 1997). Результаты более позднего исследования Х. Штамов Роснагеля с использованием «сканов мозга» подтвердили позицию Левицки (Stamov Roßnagel, 2001). Можно сказать, что итогом данной дискуссии явился вывод о необходимости как более подробного анализа возможности применения эксплицитных стратегий в экспериментах с неявным усвоением ковариаций, так и вообще более аккуратного подхода к построению экспериментальных процедур подобного рода. По мнению П. Левицки, главной задачей экспериментов с использованием усвоения ковариаций является не доказательство существования этого явления, а разработка эффективной парадигмы, позволяющей исследовать данный феномен в лабораторных условиях (Lewicki et al., 1997).

Следует отметить, что почти все упомянутые выше эксперименты с усвоением ковариаций включали элементы восприятия стимулов на околопороговом уровне, например, предъявление на 100 мс, или крайне затрудненное различение стимульных характеристик (Lewicki et al., 1992, 1997). Такая ситуация характерна для подобных исследований и создается для затруднения экспликации релевантного признака. В то же время восприятие некоторой визуальной составляющей лишь частью испытуемых ставит перед исследователем дополнительную задачу измерения влияния этого фактора на итоговые результаты.

Еще одной яркой особенностью большинства работ, связанных с неосознанным усвоением ковариаций, является использование стимульного материала, имеющего социальный аспект. С одной стороны, это делает эксперименты более приближенными к реальности и интересными для испытуемых, но, с другой стороны, может отрицательно сказаться на релевантности полученных данных проверяемым гипотезам. Использование более абстрактного и эмоционально нейтрального стимульного материала представляется одним из возможных путей усиления валидности экспериментальных процедур.

Ассоциативное научение

Несмотря на относительную простоту и легкость в реализации данных методик, усвоение простых закономерностей не так часто встречается в публикациях последних лет по исследованиям имплицитного научения. Из серьезных исследований можно упомянуть лишь работу Аламии и коллег, выполненную в парадигме ассоциативного научения, близкой к неосознанному усвоению ассоциаций (Alamia et al., 2016). В экспериментах усваивалась связь между направлением едва заметного движения точек на экране и их цветом. Чувствительность к определению движения определялась индивидуально для каждого испытуемого в начальной стадии эксперимента, а затем стимульный материал предъявлялся с учетом полученных значений. Кроме того, оценка осведомленности проводилась в соответствии с критериями из работы Ньюэлла и Шэнкса (Newell, Shanks, 2014). Был установлен имплицитный характер визуальных ассоциаций между цветом и движением, а также визуально-моторных ассоциаций, связанных с реакцией на движение и цвет стимулов. Благодаря использованию чувствительных тестов на осведомленность, исследователям удалось выявить большую межличностную вариативность как в эффективности научения, так и в уровне осведомленности об ассоциации. В качестве возможных направлений дальнейших исследований авторы называют более подробное изучение зависимости этих явлений от емкости рабочей памяти, степени вовлеченности внимания и когнитивного контроля.

Заключение

Вполне вероятно, что потенциал рассмотренных выше экспериментальных техник еще не до конца использован в когнитивной психологии. В табл. 1 сделана попытка обобщить основные достоинства и ограничения имеющихся парадигм, что может оказаться полезным при планировании экспериментов с использованием усвоения простых закономерностей.

В заключение можно отметить, что использование простейших закономерностей представляется перспективным не только для изучения неосознанного усвоения ассоциаций, но и для исследования механизмов их формирования. Кроме того, варьирование заданий обучающей и тестовой части может позволить более подробно рас-

Таблица 1

Основные особенности экспериментальных техник

Экспериментальная техника, основные исследования	Основные достоинства	Основные ограничения и проблемы
Усвоение инвариантов (повторяющаяся цифра) McGeorge, Burton, 1990; Newell, Bright, 2002a; Kelly, Wilkin, 2006.	<ul style="list-style-type: none"> – возможность проверки переноса знания на другой стимульный материал, – возможность варьировать типы задач в обучающей и тестовой частях. 	<ul style="list-style-type: none"> – вероятность использования частично осознаваемых когнитивных стратегий, – требуется более тщательное исследование степени осведомленности.
Усвоение инвариантов (время на циферблате) Bright, Burton, 1994; Newell, Bright, 2002b.	<ul style="list-style-type: none"> – возможность использования разнообразного стимульного материала при сохранении типа задач, – неперцептивный характер инварианта. 	<ul style="list-style-type: none"> – вероятность наличия артефактов, – требуется более тщательное исследование степени осведомленности.
Обнаружение скрытых ковариаций Hill et al., 1989; Lewicki et al., 1989; Морошкина, 2013; Lewicki et al., 1994 (транзитивность).	<ul style="list-style-type: none"> – схожесть заданий обучающей и тестовой частей, – оригинальный стимульный материал, – заинтересованность испытуемых при выполнении заданий. 	<ul style="list-style-type: none"> – использование стимулов, различающихся на околопороговом уровне, – вероятность использования частично осознаваемых когнитивных стратегий.
Ассоциативное научение (цвет — направление движения) Alamia et al., 2016.	<ul style="list-style-type: none"> – учет индивидуальных порогов различения стимулов, – тщательное исследование степени осведомленности. 	<ul style="list-style-type: none"> – относительно большая длительность процедуры (около 1 ч).

смотреть проблему переноса полученного имплицитного знания на другой тип задач. Вопрос о структуре когнитивных механизмов, задействованных в каждой из описанных парадигм, пока по-прежнему остается открытым.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Иванчей И.И. Теории имплицитного научения: противоречивые подходы к одному феномену или непротиворечивые описания разных? // Российский журнал когнитивной науки. 2014. Т. 1 (4). С. 4–30.

Куделькина, Н.С., Агафонов А.Ю. Динамические прайминг-эффекты: исследование регуляции неосознаваемой семантической чувствительности // По обе стороны сознания. Экспериментальные исследования по когнитивной психологии / Под ред. А.Ю. Агафонов. Самара: Издательский дом Бахрах-М., 2012. С. 63–95.

Морошкина Н.В., Гершкович В.А. Актуальные тенденции в исследовании имплицитного научения // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2014. № 4. С. 14–24.

Морошкина Н.В. Влияние конфликта имплицитных и эксплицитных знаний субъекта на результаты научения в задаче классификации // Экспериментальная психология. 2013. № 3. С. 62–73.

Alamia A., Orban de Xivry J.-J., San Anton E., Olivier E., Cleeremans A., Zenon A. (2016). Unconscious associative learning with conscious cues. *Neuroscience of Consciousness*, 1–10. DOI: doi.org: 10.1093/nc/niw016.

Baddeley A.D., Hitch G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*. In G. H. Bower (Eds.), 8, 47–89. DOI: doi.org:10.1016/S0079-7421(08)60452-1.

Bright J.E.H., Burton A.M. (1994). Past midnight: Semantic processing in an implicit learning task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 71–89.

Christiansen M. H. (2019). Implicit Statistical Learning: A Tale of Two Literatures. *Topics in Cognitive Science*, 11 (3), 468–481.

Churchill E.F., Gilmore D.J. (1998). Selection through rejection: Reconsidering the invariant learning paradigm. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A, 1–17.

Cock J.J., Berry D.C., Gaffan E.A. (1994). New strings for old: The role of similarity processing in an incidental learning task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 1015–1034.

Frensch P., Rüniger D. (2003). Implicit learning. *Current Directions in Psychological Science*, 12, 13–18. DOI: doi.org: 10.1111/1467-8721.01213.

Hassin R.R., Ferguson M.J., Shidlovski D., Gross T. (2007). Subliminal exposure to national flags affects political thought and behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104(50), 19757–61. DOI: doi.org: 10.1073/pnas.0704679104.

Hendrickx H., De Houwer J., Baeyens F., Eelen P., van Avermaet E. (1997). Hidden covariation detection might be very hidden indeed. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 201–220.

Hill T., Lewicki P., Czyzewska M., Boss A. (1989). Self-perpetuating development of encoding biases in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 373–387.

Huddy V., Burton A.M. (2002). Generate and test: An alternative route knowledge elicitation in an implicit learning task. *Journal of Experimental Psychology*, 55A, 1093–1107.

Kelly S.W., Wilkin K. (2006). A dual-process account of digit invariance learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 1664–1680.

Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. (1992). Nonconscious acquisition of information. *American Psychologist*, 47, 796–801.

Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. (1994). Nonconscious Indirect Inferences in Encoding. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123 (3), 257–263.

Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. (1997). Hidden covariation detection: A fundamental and ubiquitous phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 221–228.

Lewicki P., Hill T., Sasaki I. (1989). Self-perpetuating development of encoding biases. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 323–337.

McGeorge P., Burton A.M. (1990). Semantic processing in an incidental learning task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 42A, 597–609.

Newell B.R., Bright J.E.H. (2002a). Evidence against hyperspecificity in implicit invariance learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 55A, 1109–112.

Newell B.R., Bright J.E.H. (2002b). Well past midnight: Calling time on implicit invariant learning? *European Journal of Cognitive Psychology*, 14 (2), 185–205.

Newell B.R., Shanks D.R. (2014). Unconscious influences on decision making: a critical review. *Behavioral and Brain Science*, 37, 1–19. DOI: doi.org:10.1017/S0140525X12003214.

Nosofsky R.M., Palmeri T.J., McKinley S.C. (1994). Rule-plus-exception model of classification learning. *Psychological Review*, 101, 53–79.

Olsson A., Phelps E.A. (2004). Learned fear of “unseen” faces after Pavlovian, observational, and instructed fear. *Psychological Science*. 15, 822–8. DOI: doi.org:10.1111/j.0956-7976.2004.00762.x.

Perruchet P., Pacton S. (2006). Implicit learning and statistical learning: one phenomenon, two approaches. *Trends in cognitive Sciences*, 10 (5), 233–238.

Pothos E.M. (2007). Theories of artificial grammar learning. *Psychological Bulletin*, 133, 227–244.

Pratte M. S. Rouder J.N. (2009). A task-difficulty artifact in subliminal priming. *Attention, Perception & Psychophysics*, 71 (6), 1276–83.

Reber A.S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of experimental psychology: General*, 118 (3), 219–235.

Rouder J.N., Morey R.D., Speckman P.L., Pratte M.S. (2007). Detecting chance: A solution to the null sensitivity problem in subliminal priming. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 597–605.

Shanks D., StJohn M. (1994). Characteristics of Dissociable Human Learning-Systems. *Behavioral and Brain Science*, 17, 367–95. DOI: doi.org:10.1017/S0140525X00035032.

Song S., Howard J.H., Howard D.V. (2007). Implicit probabilistic sequence learning is independent of explicit awareness. *Learning & memory*, 14(3), 167–176. DOI: doi.org:10.1101/lm.437407.

Stadler M.A., Warren J.L., Lesch S.L. (2000). Is there cross-format transfer in implicit invariance learning? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52 A, 235–245.

Stamov Roßnagel C. (2001). Revealing hidden covariation detection: Evidence for implicit abstraction at study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(5), 1276–1288. DOI: doi.org:10.1037/02787393.27.5.1276.

Willingham D.B. (2001). Becoming aware of motor skill. *Trends in Cognitive Science*, 5, 181–182.

Wright R.L., Burton A.M. (1995). Implicit learning of an invariant: Just say no. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48A, 783–796.

REFERENCE

Alamia A., Orban de Xivry J.-J., San Anton E., Olivier E., Cleeremans A., Zenon A. (2016). Unconscious associative learning with conscious cues. *Neuroscience of Consciousness*, 2016, 1–10. DOI: doi.org: 10.1093/nc/niw016.

Baddeley A.D., Hitch G. (1974). Working Memory. *Psychology of Learning and Motivation*. In G. H. Bower (Eds.), 8, 47–89. DOI: doi.org:10.1016/S0079-7421(08)60452-1.

Bright J.E.H., Burton A.M. (1994). Past midnight: Semantic processing in an implicit learning task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 71–89.

Christiansen M.H. (2019). Implicit Statistical Learning: A Tale of Two Literatures. *Topics in Cognitive Science*, 11 (3), 468–481.

Churchill E.F., Gilmore D.J. (1998). Selection through rejection: Reconsidering the invariant learning paradigm. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A, 1–17.

Cock J.J., Berry D.C., Gaffan E.A. (1994). New strings for old: The role of similarity processing in an incidental learning task. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 1015–1034.

Frensch P., Rüniger D. (2003). Implicit learning. *Current Directions in Psychological Science*. 12, 13–18. DOI: doi.org:10.1111/1467-8721.01213.

Hassin R.R., Ferguson M.J., Shidlovski D., Gross T. (2007) Subliminal exposure to national flags affects political thought and behavior. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 104 (50), 57–61. DOI: doi.org:10.1073/pnas.0704679104.

Hendrickx H., De Houwer J., Baeyens F., Eelen P., van Avermaet E. (1997). Hidden covariation detection might be very hidden indeed. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 201–220.

Hill T, Lewicki P., Czyzewska M., Boss A. (1989) Self-perpetuating development of encoding biases in person perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 373–387.

Huddy V., Burton A.M. (2002). Generate and test: An alternative route knowledge elicitation in an implicit learning task. *Journal of Experimental Psychology*, 55A, 1093–1107.

Ivanchei I.I. (2014). Theories of implicit learning: conflicting approaches to a single phenomenon or consistent descriptions of different. *Rossiiskii zhurnal kognitivnoi nauki (Russian Journal of Cognitive Science)*, 1 (4), 4–30. (in Russ.).

Kelly S. W., Wilkin K. (2006). A dual-process account of digit invariance learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59, 1664–1680.

Kudel'kina N.S., Agafonov A.Yu. (2012). Dynamic priming effects: the study of the regulation of unconscious semantic sensitivity. *On both sides of consciousness. Experimental research in Cognitive psychology*. In A. Yu. Agafonova (Eds). Cognitive Psychology Experimental Studies. pp. 63-95. Samara: Izdatel'skii dom Bakhrakh-M. (in Russ.).

Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. (1992). Nonconscious acquisition of information. *American Psychologist*, 47, 796–801.

Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. (1994). Nonconscious Indirect Inferences in Encoding. *Journal of Experimental Psychology: General*, 123(3), 257–263.

Lewicki P., Hill T., Czyzewska M. (1997). Hidden covariation detection: A fundamental and ubiquitous phenomenon. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 23, 221–228.

Lewicki P., Hill T., Sasaki I. (1989). Self-perpetuating development of encoding biases. *Journal of Experimental Psychology: General*, 118, 323–337.

McGeorge P., Burton A.M. (1990). Semantic processing in an incidental learning task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 42A, 597–609.

Moroshkina N.V., Gershkovich V.A. (2014). Actual trends in the study of implicit learning. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psikhologiya. Pedagogika (Bulletin of St. Petersburg State University. Series 16: Psychology. Pedagogy)*, 4, 14–24. (in Russ.).

Moroshkina N.V. (2013). The effect of the conflict of implicit and explicit knowledge of the subject on the results of learning in the classification problem. *Eksperimental'naya psikhologiya (Experimental psychology)*, 3, 62–73. (in Russ.).

Newell B.R., Bright J.E.H. (2002a). Evidence against hyperspecificity in implicit invariance learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 55A, 1109–1126.

Newell B.R., Bright J.E.H. (2002b). Well past midnight: Calling time on implicit invariant learning? *European Journal of Cognitive Psychology*, 14 (2), 185–205.

Newell B.R., Shanks D.R. (2014). Unconscious influences on decision making: a critical review. *Behavioral and Brain Science*, 37, 1–19. DOI: doi.org:10.1017/S0140525X12003214.

Nosofsky R.M., Palmeri T.J., McKinley S.C. (1994). Rule-plus-exception model of classification learning. *Psychological Review*, 101, 53–79.

Olsson A, Phelps E.A. (2004). Learned fear of “unseen” faces after Pavlovian, observational, and instructed fear. *Psychological Science*. 15, 822–8. DOI: doi.org:10.1111/j.0956-7976.2004.00762.x.

Perruchet P., Pacton S. (2006). Implicit learning and statistical learning: one phenomenon, two approaches. *Trends in cognitive Sciences*, 10 (5), 233–238.

Pothos E.M. (2007). Theories of artificial grammar learning. *Psychological Bulletin*, 133, 227–244.

Pratte M.S., Rouder J.N. (2009). A task-difficulty artifact in subliminal priming. *Attention, Perception & Psychophysics*, 71(6), 1276–83.

Reber A.S. (1989). Implicit learning and tacit knowledge. *Journal of experimental psychology: General*, 118 (3), 219–235.

Rouder J.N., Morey R.D., Speckman P.L., Pratte M.S. (2007). Detecting chance: A solution to the null sensitivity problem in subliminal priming. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 597–605.

Shanks D, StJohn M. (1994). Characteristics of Dissociable Human Learning-Systems. *Behavioral and Brain Science*, 17, 367–95. DOI: doi.org:10.1017/S0140525X00035032.

Song S., Howard J.H., Howard D.V. (2007). Implicit probabilistic sequence learning is independent of explicit awareness. *Learning & memory*, 14 (3), 167–176. doi:10.1101/lm.437407.

Stadler M.A., Warren J.L., Lesch S.L. (2000). Is there cross-format transfer in implicit invariance learning? *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 52 A, 235–245.

Stamov Roßnagel C. (2001) Revealing hidden covariation detection: Evidence for implicit abstraction at study. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 27(5), 1276–1288 DOI: doi.org:10.1037/02787393.27.5.1276.

Willingham D.B. (2001). Becoming aware of motor skill. *Trends in Cognitive Science*, 5, 181–182.

Wright R.L., Burton A.M. (1995). Implicit learning of an invariant: Just say no. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 48A, 783–796.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Деева Татьяна Михайловна — аспирант кафедры общей психологии Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королева. *E-mail*: tatianadeeva@yandex.ru.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatiana M. Deeva — graduate student of the Department of General Psychology of the Samara National Research University named after Academician S.P. Korolev. *E-mail*: tatianadeeva@yandex.ru.

НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ — ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

УДК: 159.9.019

ПРОБЛЕМЫ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ ЭМОЦИЙ И КОЛЛЕКТИВНЫХ ПЕРЕЖИВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ: К 70-ЛЕТНЕМУ ЮБИЛЕЮ Т.Г. СТЕФАНЕНКО

С. А. Липатов

МГУ имени М.В. Ломоносова, Москва, Россия.

Для контактов. E-mail: s_lipatov@mail.ru

Актуальность. Традиционным для социально-психологического исследования является изучение большой социальной группы как субъекта социальных представлений, а не переживаний, — иными словами, в имеющихся исследованиях внимание обращается преимущественно на когнитивный компонент «группового ответа» на те или иные социальные события. Т.Г. Стефаненко утверждала, что социально-психологический подход к изучению изменений в обществе должен включать в себя анализ не только процессов социального познания относительно вновь появившихся или трансформированных социальных объектов, но и эмоциональных реакций, неосознанных ожиданий и страхов, вызванных переменами, общих чувств и переживаний. Эта позиция предполагает включение новых категорий в понятийный аппарат психологического знания, а также уточнение содержания уже имеющихся категорий. В данном случае речь идет о такой категории, как коллективные переживания.

Цель. Описание тех теоретических и эмпирических проблем, исследованием которых Т.Г. Стефаненко непосредственно занималась в рамках исследовательского проекта «Переживание социальных проблем представителями различных социальных групп современного Российского общества» (Российский гуманитарный научный фонд, 2012–2014).

Метод. Обзор и анализ исследований, посвященных изучению переживаний, коллективных переживаний и социальных эмоций.

Результаты. Рассмотрены основные подходы к изучению переживаний, коллективных переживаний и социальных эмоций в отечественной

и зарубежной психологической литературе. Понятие «коллективные переживания» сопоставлено с категорией «переживание», разработанной в отечественной общей психологии, а также конструктом «коллективные (социальные) эмоции», разрабатываемым в зарубежной социальной психологии. Приведено краткое описание результатов международного кросс-культурного исследования эмоциональных переживаний — вины, стыда, сожаления, смущения и т.п., в котором принимала участие Т.Г. Стефаненко.

Заключение. Несмотря на отсутствие единства в концептуализации коллективных переживаний и методологические трудности, изучение социальных переживаний и эмоций представляется плодотворным подходом при проведении эмпирических социально-психологических исследований особенностей восприятия и интерпретации различных социальных процессов на уровне обыденного сознания.

Ключевые слова: переживание, коллективные переживания, социальные/коллективные/групповые эмоции, вина и стыд, Т.Г. Стефаненко.

Для цитирования: Липатов С.А. Проблемы концептуализации социальных эмоций и коллективных переживаний в современной социальной психологии: к 70-летию юбилею Т.Г. Стефаненко // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 1. С. 143–160. doi: 10.11621/vsp.2020.01.08

Поступила в редакцию 05.02.2020 / Принята к публикации 15.02.2020

CONCEPTUALIZATION ISSUES OF SOCIAL EMOTIONS AND COLLECTIVE EMOTIONAL EXPERIENCE (PEREZHVANIE) IN MODERN SOCIAL PSYCHOLOGY: COMMEMORATION TO THE 70TH ANNIVERSARY OF T.G.STEFANENKO

S.A. Lipatov

Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Corresponding author. E-mail: s_lipatov@mail.ru

Abstract

Relevance. It is traditional for socio-psychological research to study a large social group as a subject of social representations, rather than experiences — in other words, in existing studies, attention is paid mainly to the cognitive

component of the “group response” to certain social events. T.G. Stefanenko argued that the socio-psychological approach to the study of changes in society should include an analysis of not only the processes of social cognition regarding newly emerged or transformed social objects, but also emotional reactions, unconscious expectations, and fears caused by changes, general feelings and experiences. This position involves the inclusion of new categories in the conceptual apparatus of psychological knowledge, as well as clarifying the content of existing categories. In this case, we are talking about such a category as collective experiences.

Objective. Description of the theoretical and empirical problems that T.G. Stefanenko was directly involved with in the research project “Perezhivanie (experiencing) Social Problems with Representatives of Various Social Groups of Modern Russian Society” (Russian Humanitarian Science Foundation, 2012-2014).

Methods. Review and analysis of research on the study of *perezhivanie*, collective *perezhivanie*, and social emotions.

Results. The basic approaches to the study of *perezhivanie*, collective *perezhivanie*, and social emotions in Russian and Western psychological literature are considered. The concept of “collective *perezhivanie*” is compared with the category of “*perezhivanie*” developed in Russian general psychology, as well as the construct “collective (social) emotions” developed in Western social psychology. The results of an international cross-cultural study of social emotions (guilt, shame, regret, embarrassment, etc.) in which T.G. Stefanenko took part are briefly described.

Conclusion. Despite methodological difficulties and the lack of unity in the conceptualization of collective *perezhivanie*, the study of social *perezhivanie* and emotions seems to be a fruitful approach to empirical socio-psychological studies of the characteristics of perception and interpretation of various social processes at the level of everyday consciousness.

Keywords: *perezhivanie*, collective *perezhivanie*, social / collective / group emotions, guilt and shame, T.G. Stefanenko.

For citation: Lipatov S.A. (2020). Conceptualization issues of social emotions and collective emotional experience (*perezhivanie*) in modern social psychology: commemoration to the 70th Anniversary of T.G.Stefanenko. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 1, pp. 143–160. doi: 10.11621/vsp.2020.01.08

Received: February 05, 2020 / Accepted: February 15, 2020

Введение

Как утверждает в своей статье Д.А. Хорошилов, основной категорией социальной психологии с точки зрения Т.Г. Стефаненко является культура как психологическая общность ее членов, фиксируемая понятиями идентичности и переживания (Хорошилов, 2018). Действительно, в последние годы Татьяна Гавриловна особое внимание уделяла изучению коллективных переживаний, культурной памяти и социальных эмоций как базовых феноменов, определяющих существование человека в культуре (Соловьева, 2019; Стефаненко, 2009, Коллективные переживания..., 2015). Под ее руководством исследовательский коллектив кафедры социальной психологии разрабатывал тему «Переживание социальных проблем представителями различных социальных групп современного Российского общества» (грант РГНФ, 2012–2014 годы). По результатам этих исследований в 2015 году вышла коллективная монография кафедры социальной психологии, целью которой была постановка проблемы коллективных переживаний социальных проблем и поиск подходов к их изучению и диагностике на современном этапе развития социально-психологического и социологического знания (Коллективные переживания..., 2015). Она включает в себя одиннадцать глав. Первые три главы носят обзорно-теоретический характер и посвящены концептуализации конструктов *коллективные переживания* и *социальные проблемы*. Следующие семь глав представляют результаты эмпирических исследований на основе концепции коллективных переживаний социальных проблем. Заключительная глава подводит итоги теоретических размышлений и эмпирических исследований, а также намечает некоторые перспективы дальнейшей работы по данной проблеме.

Цель настоящей статьи — представить те вопросы, в изучении которых Татьяна Гавриловна Стефаненко принимала непосредственное участие в рамках исследовательского проекта «Переживание социальных проблем представителями различных социальных групп современного Российского общества» (Российский гуманитарный научный фонд, 2012–2014). Дальнейшее изложение основывается на докладе Т.Г. Стефаненко и С.А. Липатова «Анализ переживаний в общей и социальной психологии» на семнадцатом Круглом столе заведующих кафедрами социальной психологии и кафедрами, ведущими подготовку по социально-психологическим дисциплинам, вузов Москвы и Московского региона «Коллективные переживания

социальных проблем в российском обществе: вызовы современности» (13 декабря 2016 года).

Категории переживания, коллективных переживаний, социальных эмоций: сравнительный анализ подходов¹

Нельзя не согласиться с теми отечественными психологами, которые утверждают, что вся наша внутренняя жизнь дана в переживании, которое представляет собой само существование субъективного мира человека. Почти все корифеи отечественной психологии XX века, в том числе Б.М. Теплов и С.Л. Рубинштейн, рассматривали категорию *переживание* одной из важнейших в психологической науке. В современной отечественной общей психологии анализ категории *переживание* представлен достаточно полно в исследованиях Ф.Е. Васильюка (Васильюк, 1984), а также в работах Т.Д. Марцинковской (Марцинковская, 2009; 2014) и Л.Р. Фахрутдиновой (Фахрутдинова, 2008; 2009).

Проблема, однако, заключается в том, что среди российских психологов до сих пор не наблюдается единства в понимании категории «переживание». Единства нет даже в определении этого понятия. Так, в книге, посвященной анализу данной категории в психологии и философии, мы встречаемся с самыми разными определениями: от отнесения переживания в эмоциональную сферу как «эмоционального отклика человека на явления внешнего мира и свои поступки, и мысли» (Марцинковская, 2004, с. 3) до включения в само переживание когнитивного аспекта — как состояния, объединяющего в себе эмоцию и знание (Иванова, 2004).

Наиболее близким нашей позиции по этому вопросу является понимание категории *переживание*, предложенное Л.С. Выготским, который, отвергнув господствовавший в психологии дуализм чувств и интеллекта, выдвинул идею о слиянии аффективного и интеллектуального и предложил понятие *переживание* в качестве единицы для изучения личности в среде. В книге «Детская психология» он пишет: переживание есть «внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности» (Выготский, 1984, с. 382), «...есть что-то находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде» (Там же, с. 383).

¹ Подробный анализ представлен в главе 1 указанной коллективной монографии (Коллективные переживания..., 2015).

Если перейти на групповой уровень психологического анализа, то мы увидим, что близкое этому понимание *переживания* дал Г.Г. Шпет. Согласно Шпету психологично *отношение* народа к смыслу культурных явлений, причем он не использует термин *отношение* (к продуктам культуры), а вводит весьма емкое понятие *коллективные переживания*, не сводя их только к эмоциям или только к когнициям.

Показательно сходство определений, даваемых понятию *переживание* двумя российскими мыслителями. Различия концепций Выготского и Шпета в другом. Первый говорит о единстве личности и среды, второй — о единстве общности и культуры. Шпет подчеркивает, что продукты культуры вызывают у ее носителей *типические переживания*: «как бы индивидуально ни были люди различны, есть типически общее в их переживаниях, как «откликах» на происходящее перед их глазами, умами и сердцем» (Шпет, 1996, с. 341).

К сожалению, приходится констатировать, что плодотворные идеи Шпета о коллективных (социальных) переживаниях до сих пор не были перенесены из социальной этнопсихологии в социальную психологию в целом, а отечественные социальные психологи до сих пор проявляют мало интереса к глубокому и всестороннему рассмотрению данной категории. В современной отечественной психологической литературе коллективные переживания практически отождествляют с коллективными или групповыми эмоциями, понимая их как «разделяемые членами социальных групп переживания, имеющие значение как на уровне индивидуальной психики, так и на уровне группы или нации (макрогруппы)» (Тихомирова, 2011, с. 312) или с коллективными чувствами как устойчивыми аффективными переживаниями, разделяемыми членами большой группы (Емельянова, 2016; Емельянова, Дробышева, 2018).

А что мы наблюдаем в зарубежной (англоязычной) социальной психологии? На первый взгляд, то же самое — отсутствие трудов по данной проблематике. Да, в многочисленных работах последних 15–20 лет европейских и американских ученых, исследующих социальные эмоции, мы встречаем словосочетание *experience of emotion*, но отнюдь не как ядерный компонент их концепций, а лишь как один из компонентов намного более широкого конструкта, который они и называют эмоциями (социальными). Отечественными авторами словосочетание *experience of emotion* часто переводится как переживание *эмоций*, но, на наш взгляд, эта та же самая ошибка, что и перевод английского слова *communication* как *общение*. На самом деле, как феномен *общение* включает в себя не только коммуникацию, так

и феномен *переживание* включает в себя не только эмоции, о чем и писали Выготский и Шпет. *Experience of emotion* — всего лишь эмоциональный опыт, проживание эмоций.

С точки зрения Т.Г. Стефаненко, причина такой «хронической» ошибки в том, что в английском языке нет полного соответствия емкому русскому слову переживание. Это может свидетельствовать о ключевой роли, выдающемся значении феномена *переживание* (как и феномена *общение*, см. Вежбицкая, 2011; Стефаненко, 2014) в русской культуре. Конечно, это не означает, что англичане или американцы не способны *общаться* или *переживать*. Это говорит о том, что высокая значимость общения и переживания в русской картине мира является одной из причин столь значительного интереса отечественных ученых к исследованию общения (как общих, так и социальных психологов) и переживания (пока большей частью общих психологов).

Если вернуться к коллективным переживаниям, то представляется, что этот конструкт близок к тому, что в англоязычной традиции называют *коллективными эмоциями* (collective emotions), *групповыми эмоциями* (group emotions) и *социальными эмоциями* (social emotions), терминами, которые в России пока еще не получили широкого распространения, но являются устоявшимися в англоязычной литературе (von Scheve, Salmela, 2014). Именно понятия *социальные/коллективные/групповые эмоции* используют зарубежные социальные психологи XXI века, опираясь при этом на концепции философов, прежде всего Ж.-П. Сартра¹, мысли которого, изложенные в работе 1938 г. «Очерк теории эмоций» (Sartre, 1995), необыкновенно близки идеям отечественных авторов, о которых мы вспоминали выше. И как констатируют К. Лич и Л. Тиденс, согласно Сартру, наша эмоция делает нас и мир единым целым, «эмоция — это то, что находится между нами и миром. <...> Эмоция одновременно внутри и вне нас» (Leach, Tiedens, 2004, p. 6). Как тут не вспомнить Л.С. Выготского!

Правда, в отношении эмоций группового уровня возникает серьезная философско-методологическая проблема: могут ли социальные общности (малые и большие группы, организации) обладать собственной эмоциональностью, то есть иметь субъектные свойства, отличные от субъектных свойств их членов? Широко распространенный философский подход решительно говорит о том, что группы не

¹ См. например, сборник «The social life of emotions», изданный в 2004 г. под редакцией Л. Тиденс и К. Лича или статью в руководстве по культурной психологии (Mesquita, Leu, 2007).

могут иметь эмоций, потому что группы не обладают сознанием, хотя они могут иметь убеждения и намерения. Однако в XXI веке, например, австрийский философ Х.Б. Шмид утверждает, что если группы и корпорации обладают ментальными состояниями (intentional states), то они должны обладать сознанием и собственными эмоциями (Schmid, 2014). Следовательно, можно предположить, что групповые эмоции имеют место и в малых, и в больших группах. К этому следует добавить, что зарубежные социальные психологи рассматривают эмоции на межличностном, внутригрупповом и межгрупповом уровнях, то есть как коллективные эмоции в самом широком смысле слова (Hogg, Vaughan, 2011; Manstead, 2010). Впрочем, зачастую требуется уточнение, о каких именно эмоциях идет речь. Несмотря на различные определения коллективных эмоций, существует чаще всего встречаемый компонент в этих определениях — представление о том, что такие эмоции, рождаясь в социальном взаимодействии, являются в некотором смысле «разделяемыми» (shared) и что члены сообщества осознают это (Lawler et al., 2014). О том, в каком смысле определяется «разделяемость» эмоций, более подробно говорит К. фон Шефе, утверждая, что, хотя коллективные эмоции часто возникают у людей при непосредственном контакте (толпа, собрание), важную роль играют разделяемые убеждения, нормы и ценности, а также групповая идентичность (von Scheve, 2013).

А в теории межгрупповых эмоций (ИЕТ) Д. Маки и Э. Смит акцентируют внимание на идентификацию человека с группой как на основную причину возникновения эмоций группового уровня. Эти авторы подчеркивают, что эмоции не обязательно разделяются с другими людьми. Но они коллективные, поскольку порождаются и проживаются в результате идентификации личности, включающей других людей, то есть социальной идентификации (Mackie, Silver, Smith, 2004; Ray, Mackie, Smith, 2014). Представляется, что подобные представления о социальных (коллективных) эмоциях в современных концепциях зарубежных авторов близки к представлению о том, что есть коллективные переживания в теории Г.Г. Шпета.

Среди других эмоций в мировой науке довольно давно начали исследоваться эмоции негативного самоотношения — переживания, связанные с отрицательной оценкой индивидом своих мыслей и действий по отношению к другим людям. Такие эмоции являются: 1) *социальными* по происхождению, так как возникают в результате социального взаимодействия индивидов; 2) *групповыми* с точки зрения сходства у членов социальной группы и различий между

группами. Это те переживания, которые Г.Г. Шпет называл *типическими коллективными переживаниями* (Шпет, 1996).

Культурная специфика социальных переживаний вины и стыда

Со времени выхода в 1946 году книги Рут Бенедикт «Хризантема и меч» особое внимание в культурантропологии и психологии уделяется переживанию стыда и вины как регуляторам человеческого поведения.

Тем не менее, несмотря на долгую традицию изучения эмоций негативного самоотношения, гипотезы и результаты исследований крайне противоречивы. Конфликтующие между собой гипотезы о значимости в культурах эмоций негативного самоотношения, связанных с отрицательной оценкой индивидом своих мыслей и действий, свидетельствуют о необходимости дальнейшего их изучения. Именно поэтому коллектив авторов во главе с бельгийским социальным психологом Дж. Фонтейном и с участием Т.Г. Стефаненко провел кросс-культурное исследование эмоциональных переживаний — не только вины и стыда, но и других эмоций (сожаления, смущения и пр.). На основе компонентной теории эмоций К. Шерера (Scherer, 1995) интернациональным коллективом была сконструирована методика, названная авторами «Эмоции негативного самоотношения»¹. Участвуя в исследовании, респонденты должны были оценить частоту возникновения в их повседневной жизни некоторых мыслей, телесных ощущений, чувств, внешних проявлений эмоций и готовности к действиям. Затем они описывали и оценивали три реальных эпизода собственной жизни, насыщенных эмоциями. Из перечисления видно, что изучались не только эмоции, а намного более широкий конструкт, который мы обозначаем как *переживание*, и для которого нет четкого соответствия в английском языке.

Далее описываются результаты той части исследования, целью которой являлось изучение культурно-специфических особенностей переживаний вины и стыда у российских студентов².

Изучая особенности негативного самоотношения в российской культуре, Т.Г. Стефаненко исходила из того, что для концептуализации и объяснения многих межкультурных различий оказываются

¹ Двойной перевод методики на русский и с русского языка был осуществлен переводчиками-экспертами А.С. Купавской, И.С. Свергун и Т.Г. Стефаненко.

² Подробное описание данного исследования приведено в главе 4 коллективной монографии (Коллективные переживания..., 2015).

полезными понятия индивидуализма/коллективизма. При этом вовсе не ожидалось получение результатов, со всей определенностью доказывающих, что российская культура — коллективистская. Некоторые психологи в настоящее время уже не рассматривают индивидуализм и коллективизм в качестве взаимоисключающих полюсов некоего теоретического континуума. Это лишь две *независимые культурные ориентации* (Smith, Bond, Kağitcibaşı, 2006), которые могут сосуществовать и в зависимости от ситуации, например, по отношению к разным группам или разным целям взаимодействия, более или менее ярко проявляться в каждой культуре, у каждого человека.

Что касается современной российской культуры, то в ней присутствуют элементы и индивидуализма, и коллективизма, но с явным сдвигом к полюсу «вертикальности»: и вертикального коллективизма, принимающего как данность иерархию, и вертикального индивидуализма, ориентированного на конкуренцию индивидов. Во всяком случае, в ценностных ориентациях московских студентов обнаружены именно такие элементы (Леонтьев М.Г., 2008).

Данные кросс-культурного исследования, в котором приняла участие Т.Г. Стефаненко, свидетельствуют, что субкультура современных российских (московских, что важно подчеркнуть) студентов принадлежит, во всяком случае, в сравнении с культурой американских студентов, которые в этом коллективном исследовании продемонстрировали *адаптивный* индивидуализм, к культурам, которые Т.Г. Стефаненко назвала экстремально индивидуалистическими. Результаты ее исследования свидетельствуют о тенденции к гибридизации культур в XXI веке, поскольку по результатам Триандиса 80–90-х годов XX века типичной культурой с высоким уровнем вертикального индивидуализма оказалась американская культура, а российскую культуру он рассматривал как культуру коллективистскую (Triandis, 1995).

Таким образом, были получены данные, позволяющие сделать вывод о том, что у российских студентов вина среди переживаний негативного самоотношения фигурирует чаще, чем стыд, что приближает их к полюсу индивидуализма. Переживание чувства вины упоминалось респондентами в 1,17 раз чаще, чем переживание чувства стыда, причем это различие является достоверным на уровне значимости $p < 0.01$. Результаты контент-анализа описания реальных ситуаций из жизни индивидов продемонстрировали ту же тенденцию: переживание вины отмечено чаще, чем переживание стыда.

Были получены данные, доказывающие, что переживание вины в российской выборке чаще встречается в предпочтении стратегии

избегания, то есть в своей дезадаптивной форме. Самая сильная корреляция выявлена между чувством вины и желанием «исчезнуть». Положительно коррелируют чувство вины и стремления избежать как ситуации, так и непосредственного контакта с другими людьми (избегание контакта глаз и попытка спрятать лицо). Слабая положительная корреляция наблюдается и между чувством вины и стремлением в разной мере игнорировать происходящее. Впрочем, хотя и реже, но более адаптивные тенденции в переживании чувства вины у российских респондентов тоже присутствуют — чувство вины коррелирует со стремлением к репаративным действиям — возмещению ущерба.

При исследовании особенностей стыда у российских студентов был проведен корреляционный анализ, позволивший выявить, что наиболее сильная положительная связь наблюдается между переживанием чувства стыда и ощущениями неловкости и смущения. Кроме того, стыд положительно коррелирует с чувствами отчаяния, паники и с физиологическими проявлениями беспомощности (слабость в конечностях, покраснение лица, «уменьшение» размеров тела). Иначе говоря, у российских студентов переживание стыда включает в себя как компоненты сопровождающих его чувств и мыслей о беспомощности и никчемности, так и компоненты телесных ощущений.

Согласно полученным на российской выборке результатам, предположение о различиях в феноменологии переживаний вины и стыда не было отвергнуто. Однако в ходе исследования были обнаружены факты, подтверждающие предположение о смешении этих двух проявлений негативного самоотношения у российских студентов, особенно на поведенческом уровне. Например, склонность к репаративным действиям оказалась положительно связана не только с переживанием вины, но и с переживанием стыда.

Для исследования типов ситуаций, вызывающих социальные переживания вины и стыда у российских студентов, был проведен контент-анализ. Он выявил, что основными ситуациями, вызывающими у российских респондентов негативное самоотношение, являются ситуации упущенных возможностей, непредвиденных ошибок и незаслуженных наказаний. Российские студенты склонны приписывать причину возникновения происшествия, вызывающего переживание, больше действиям личности (55,05%), чем ситуационным факторам (44,95%).

Категорий «случай» выступает в качестве причины неудачи в 11,5% ситуаций. К категории «ожидаемая неудача», куда вошли такие

подкатегории, как «лень», «признание», вернее, его отсутствие, «незаслуженная похвала», у российских студентов относятся 4,9% ситуаций. При этом снижение самооценки отмечено как последствие лишь 4,6% ситуаций. Согласно полученным данным можно утверждать, что существует связь между высоким уровнем ожидания неудачи и отсутствием выраженного снижения самооценки.

Необходимо отметить, что дать однозначную интерпретацию всех этих и многих других результатов трудно. С одной стороны, если исходить из модели, которая связывает переживания вины и стыда с уровнем индивидуализма/коллективизма культур, то в этом случае можно высказать предположение о принадлежности культуры современного российского студенчества к культурам индивидуалистическим. Возможной причиной преобладания переживаний вины над переживаниями стыда у российских студентов может являться возрастание ценности индивидуализма в России и увеличение значимости чувства вины в отношениях между индивидом и группой.

С другой стороны, результаты этого исследования могут и не противоречить тому, что даже современная российская культура — коллективистская, поскольку в XXI веке появились концепции, согласно которым стыд — эмоция, больше характерная для западных культур, а вина — эмоция, характерная для культур восточных.

Итак, в переживаниях негативного самоотношения у российских студентов значимую роль играют стыд и вина. Вина мучает российских студентов чаще, чем стыд. Эта структура остается нечеткой из-за смешения представлений об эмоциях вины и стыда представителями обеих культур. В целом полученные данные позволяют сделать вывод, что российская культура в начале XXI века ближе к полюсу индивидуализма, чем коллективизма, причем индивидуализма вертикального или экстремального.

Полученные данные позволяют сделать вывод, что вина и стыд являются значимыми элементами для понимания переживаний негативного самоотношения в целом, а также важными измерениями культуры, которые позволяют прогнозировать поведение ее носителей. Плодотворным представляется дальнейшее изучение особенностей *социальных переживаний* вины и стыда, а также других переживаний негативного самоотношения (сожаления, смущения, стеснения) и не только их в разных культурах.

Если вернуться к основной теме статьи и обобщить проанализированные выше представления о коллективных эмоциях, изучаемых зарубежными коллегами, и коллективных переживаниях, то можно

воспроизвести определение, которое сформулировала Т.Г. Стефаненко: *коллективное переживание* — это основанное на идентификации человека с общностью когнитивно-эмоциональное единство личности и социальной группы (Липатов, Стефаненко, 2015).

Методологические проблемы эмпирического исследования коллективных переживаний

Однако следует отметить ряд довольно серьезных методологических трудностей, которые возникают на эмпирическом уровне анализа коллективных переживаний. Во-первых, это проблема необходимых и достаточных критериев отличия коллективных (социальных) переживаний от социальных представлений. Во-вторых, дискуссионным в исследованиях коллективных переживаний является вопрос о возможности идентифицировать ту или иную социальную группу в качестве субъекта изучаемых переживаний. В-третьих, до конца еще не понятно, как можно (и нужно ли) учитывать при изучении коллективных переживаний индивидуальный опыт индивида.

Уже после завершения гранта нами был предложен возможный выход из данной затруднительной методологической ситуации. В зарубежной научной литературе существуют работы, в которых утверждается, что самый экономный способ смоделировать коллекцию пунктов шкал из уже устоявшихся и частично перекрывающихся содержательно конструкторов — это признание их структурой фактора более высокого порядка (*higher-order latent construct* или *aggregate multi-dimensional construct*). То есть, когда несколько известных конструкторов умеренно или сильно коррелируют, и их основополагающие определения разделяют некоторое общее содержание, может быть полезным определение (и дальнейшая эмпирическая проверка) наличия скрытого общего фактора, который может лежать в основе данной коллекции конструкторов (Newman, Harrison, 2008). Таким образом, можно предположить, что коллективные переживания — это многомерная исследовательская конструкция, своего рода понятийный «гибрид», эвристический потенциал которого, на наш взгляд, достаточно высок. Возможная структура конструктора «коллективные переживания» тогда может включать в себя в качестве когнитивного компонента *социальные представления*, а аффективного компонента — *социальные эмоции*. Гипотетически в этот конструктор может входить и поведенческий компонент в виде *социального поведения*.

Заклучение

Концептуальные рассуждения Т.Г. Стефаненко о коллективных переживаниях продолжают отечественные традиции философской и психологической мысли, в частности Л.С. Выготского и Г.Г. Шпета, в тоже время опираясь на новейшие разработки зарубежной социально-психологической литературы. Понимание коллективных переживаний как когнитивно-аффективного отношения и единства личности и группы требует также разработки новых методических процедур изучения этого конструкта.

Несмотря на отсутствие единства в концептуализации коллективных переживаний и отмеченные выше методологические трудности, изучение социальных переживаний и эмоций представляется плодотворным подходом при проведении эмпирических социально-психологических исследований особенностей восприятия и интерпретации различных социальных процессов на уровне обыденного сознания. Как отмечает Т.Д. Марцинковская, назревшая в психологии смена парадигм дает возможность рассматривать категорию *переживание* «не как особое состояние человека, а как механизм, позволяющий связать различные аспекты бытия в единое целое» (Марцинковская, 2014). К коллективным переживаниям, с точки зрения Т.Г. Стефаненко, это относится не в меньшей, если не в большей степени, чем к переживаниям индивидуальным (Липатов, Стефаненко, 2015).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Издательство Московского университета, 1984.

Вежбицкая А. Семантические универсалии и базисные концепты. М.: Языки славянских культур, 2011.

Выготский Л.С. Кризис семи лет // Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6-ти т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. С. 376–385.

Емельянова Т.П. Феномен коллективных чувств в психологии больших социальных групп // Социальная и экономическая психология. 2016. № 1(1). URL: <http://www.soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document195.pdf> (дата обращения: 02.02.2020)

Емельянова Т.П., Дробышева Т.В. Комплексное исследование коллективных переживаний социальных проблем: количественные и качественно-количественные методы // Социальная психология и общество. 2018. № 3 (9). С. 166–175. DOI: doi.org:10.17759/sps.2018090316

Иванова И.В. Роль переживаний в становлении идентичности детей дошкольного и младшего школьного возраста // Категория переживания в философии и психологии / Под ред. Т. Д. Марцинковской. М.: Прометей, 2004. С. 279–341.

Коллективные переживания социальных проблем: коллективная монография / Под ред. Т.Г. Стефаненко, С.А. Липатова. М.: Смысл, 2015.

Леонтьев М.Г. Влияние межкультурных различий на способы разрешения конфликта: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008.

Липатов С.А., Стефаненко Т.Г. Категории переживания, коллективных переживаний, коллективных эмоций: сравнительный анализ подходов // Коллективные переживания социальных проблем: коллективная монография / Под ред. Т.Г. Стефаненко, С.А. Липатова. М.: Смысл, 2015. С. 8–20.

Марцинковская Т.Д. Введение // Категория переживания в философии и психологии / Под ред. Т.Д. Марцинковской. М.: Прометей, 2004. С. 3–5.

Марцинковская Т.Д. Переживание как механизм социализации и формирования идентичности в современном меняющемся мире // Психологические исследования. 2009. № 3 (5). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.12.2019).

Марцинковская Т.Д. Методология современной психологии: смена парадигм?! // Психологические исследования. 2014. № 36 (7). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 29.12.2019).

Соловьева О.В. На стыке социальной психологии, этнопсихологии и культуры: к 70-летию со дня рождения Татьяны Гавриловны Стефаненко (24.11.1949 — 28.01.2018) // Национальный психологический журнал. 2019. № 4 (36). С. 28–34. DOI: [doi.org:10.11621/nprj.2019.0403](https://doi.org/10.11621/nprj.2019.0403)

Стефаненко Т.Г. Этническая идентичность: от этнологии к социальной психологии // Вестник Московского Университета. Серия 14. Психология. 2009. № 2. С. 3–17.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. М.: Аспект Пресс, 2014.

Тихомирова С.В. Эмоции коллективного субъекта // Философско-психологическое наследие С.Л. Рубинштейна. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. С. 308–319.

Фахрутдинова Л.Р. Психология переживания человека. Казань: Изд-во Казанского ун-та, 2008.

Фахрутдинова Л.Р. Теория переживания. Казань: Издательство Казанского ун-та, 2009.

Хорошилов Д.А. Коллективные переживания прекарности в современной культуре (памяти Т.Г.Стефаненко) // Психологические исследования. 2018. № 58 (11). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.02.2020).

Шпет Г.Г. Психология социального бытия. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996.

Hogg M.A., Vaughan G.M. (Eds.) (2011). Social psychology. (6nd edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Lawler E.J., Thye S.R., Yoon J. (2014). The emergence of collective emotions in social exchange. Collective emotions: perspectives from psychology, philosophy, and sociology. In Ch. von Scheve and M. Salmela (Eds.). (pp. 189–203) Oxford: Oxford University Press.

Leach C.W., Tiedens L.Z. (2004). Introduction: A world of emotion. The social life of emotions. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackie D.M., Silver L. A., Smith E.R. (2004). Intergroup emotions: emotions as an intergroup phenomenon. The social life of emotions. In L. Z. Tiedens, C. W. Leach. (pp. 227–245) Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Manstead A.S.R. (2010). Social psychology of emotion. Advanced social psychology: the state of the science. In R.F. Baumeister, E.J. Finkel (Eds.). (pp. 101–137). N.Y.: Oxford University Press.

Mesquita B., Leu J. (2007). The cultural psychology of emotion. Handbook of cultural psychology. In S. Kitayama, D. Cohen. (Eds.). (pp. 734–759) New York-London: The Guilford Press.

Newman D.A., Harrison D.A. (2008). Been there, bottled that: Are state and behavioral work engagement new and useful construct “wines”? *Industrial and Organizational Psychology*, 1 (1), 31–35.

Sartre J-P. (1995). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann.

Scherer K.R. (1995). Plato's legacy: Relationships between cognition, emotion and motivation. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, 9 (1), 1–7.

Schmid H.B. The feeling of being a group: corporate emotions and collective consciousness. *Collective emotions: perspectives from psychology, philosophy, and sociology*. In Ch. von Scheve and M. Salmela (Eds.). (pp. 3–16). Oxford: Oxford University Press.

Smith P.B., Bond M.H., Kağıtcıbaşı C. (2006). *Understanding social psychology across cultures: Living and working in a changing world*. London: Sage.

Triandis H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder (Col.) and Oxford: Westview.

von Scheve C. (2013). Towards a theory of collective emotions. *Emotion review*, 5 (4), 406–413.

von Scheve C., Salmela M. (2014). *Collective emotions: An introduction. Collective emotions: perspectives from psychology, philosophy, and sociology*. In C. von Scheve, M. Salmela (Eds.). (pp. 13–24). Oxford: Oxford University Press.

REFERENCE

Vasilyuk F.E. (1984). *Psychology of experience* (analysis of overcoming critical situations. Moscow: Publisher MSU. (in Russ.).

Vezhbitskaya A. (2011). *Semantic universals and basic concepts*. Moscow: Languages of Slavic cultures. (in Russ.).

Vygotskii L.S. (1984) The crisis of seven years. *Child psychology* (4nd edition). Moscow: Pedagogy. (in Russ.).

Emel'yanova T.P. (2016). The phenomenon of collective feelings in the psychology of large social groups. *Social and Economic Psychology*, 1 (1). URL: <http://www.soc-econom-psychology.ru/engine/documents/document195.pdf> (date of retrieved: 02.02.2020). (in Russ.).

Emel'yanova T.P., Drobysheva T.V. (2018). A comprehensive study of collective experiences of social problems: quantitative and qualitative-quantitative methods. *Social Psychology and Society*, 3(9). DOI: [doi.org:10.17759/sps.2018090316](https://doi.org/10.17759/sps.2018090316). (in Russ.).

Ivanova I.V. (2004). *The role of experiences in the formation of the identity of children of preschool and primary school age*. In T. D. Martsinkovskaya (Eds.). *Category of experience in philosophy and psychology*. (pp. 279–341). Moscow: Prometei. (in Russ.).

Collective experiences of social problems: a collective monograph (2015). In T.G. Stefanenko, S.A. Lipatova (Eds.). Moscow: Smysl. (in Russ.).

Leont'ev M.G. (2008). *Vliyanie mezhkul'turnykh razlichii na sposoby razresheniya konflikta: Avtoref. dis ... kand. psikhol. nauk (The effect of intercultural differences on conflict resolution methods* (PhD) Thesis). Moscow. (in Russ.).

Lipatov S.A., Stefanenko T.G. (2015). Categories of experiences, collective experiences, collective emotions: a comparative analysis of approaches. In T.G. Stefanenko, S.A. Lipatova (Eds.). *Collective experiences of social problems: a collective monograph*. (pp. 8–20). Moscow: Smysl. (in Russ.).

Martsinkovskaya T.D. (2004). *Introduction. Category of experience in philosophy and psychology*. In T.D. Martsinkovskaya (Eds.). Moscow: Prometei. (in Russ.).

Martsinkovskaya T.D. (2009). Experience as a mechanism of socialization and the formation of identity in a modern changing world. *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research)*, 3 (5). URL: <http://psystudy.ru> (date of retrieved: 29.12.2019). (in Russ.).

Martsinkovskaya T.D. (2014). The methodology of modern psychology: a paradigm shift?! *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological research)*, 36 (7). URL: <http://psystudy.ru> (date of retrieved: 29.12.2019). (in Russ.).

Solov'eva O.V. (2019). At the junction of social psychology, ethnopsychology and culture: to the 70th birthday of Tatyana Gavrilovna Stefanenko (24.11.1949 — 28.01.2018). *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal (National Psychological Journal)*, 4 (36), 28–34. DOI: [doi.org: 10.11621/npj.2019.0403](https://doi.org/10.11621/npj.2019.0403). (in Russ.).

Stefanenko T.G. (2009). Ethnic identity: from ethnology to social psychology. *Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 14. Psikhologiya (Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology)*, 2, 3–17. (in Russ.).

Stefanenko T.G. (2014). *Ethnopsychology*. Moscow: Aspekt Press. (In Russ.).

Tikhomirova S.V. (2011). *The emotions of the collective subject. Philosophical and psychological heritage* S.L. Rubinshteina. Moscow: Publishing House "Institute of Psychology RAS", 308–319. (in Russ.).

Fakhrutdinova L.R. (2008). *Psychology of human experience*. Kazan: Publishing house of Kazan University. (In Russ.).

Fakhrutdinova L.R. (2009). *Theory of experience*. Kazan: Publishing house of Kazan University. (in Russ.).

Khoroshilov D.A. (2018). Collective experiences of precariousness in modern culture (in memory of T.G. Stefanenko). *Psikhologicheskie issledovaniya (Psychological studies)*, 58 (11) URL: <http://psystudy.ru> (date of retrieved: 02.02.2020). (in Russ.).

Shpet G.G. (1996). *Psychology of social being*. Moscow: Institute of Practical Psychology; Voronezh: MODEK. (in Russ.).

Hogg M.A., Vaughan G.M. (Eds.) (2011). *Social psychology*. (6nd edition). Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

Lawler E.J., Thye S.R., Yoon J. (2014). *The emergence of collective emotions in social exchange*. Collective emotions: perspectives from psychology, philosophy, and sociology. In Ch. von Scheve and M. Salmela (Eds.). (pp. 189–203) Oxford: Oxford University Press.

Leach C.W., Tiedens L.Z. (2004). Introduction: A world of emotion. *The social life of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackie D.M., Silver L.A., Smith E.R. (2004). *Intergroup emotions: emotions as an intergroup phenomenon*. The social life of emotions. In L. Z. Tiedens, C. W. Leach. (pp. 227–245) Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Manstead A.S.R. (2010). *Social psychology of emotion. Advanced social psychology: the state of the science*. In R.F. Baumeister, E.J. Finkel (Eds.). (pp. 101–137). N.Y.: Oxford University Press.

Mesquita B., Leu J. (2007). *The cultural psychology of emotion. Handbook of cultural psychology*. In S. Kitayama, D. Cohen. (Eds.). (pp. 734–759) New York-London: The Guilford Press.

Newman D.A., Harrison D.A. (2008). Been there, bottled that: Are state and behavioral work engagement new and useful construct “wines”? *Industrial and Organizational Psychology*, 1 (1), 31–35.

Sartre J-P. (1995). *Esquisse d'une théorie des émotions*. Paris : Hermann.

Scherer K.R. (1995). Plato's legacy: Relationships between cognition, emotion and motivation. *Geneva Studies in Emotion and Communication*, 9 (1), 1–7.

Schmid H.B. *The feeling of being a group: corporate emotions and collective consciousness*. Collective emotions: perspectives from psychology, philosophy, and sociology. In Ch. von Scheve and M. Salmela (Eds.). (pp. 3–16) Oxford: Oxford University Press.

Smith P.B., Bond M.H., Kağıtcıbaşı C. (2006) *Understanding social psychology across cultures: Living and working in a changing world*. London: Sage.

Triandis H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder (Col.) and Oxford: Westview.

von Scheve C. (2013). *Towards a theory of collective emotions*. *Emotion review*, 5 (4), 406–413.

von Scheve C., Salmela M. (2014). *Collective emotions: An introduction*. Collective emotions: perspectives from psychology, philosophy, and sociology. In C. von Scheve, M. Salmela (Eds.). (pp. 13–24). Oxford: Oxford University Press.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ:

Липатов Сергей Алексеевич — кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова. E-mail: s_lipatov@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

Sergey A. Lipatov — Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Department of Social Psychology at the Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University. E-mail: s_lipatov@mail.ru