

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	4
---------------	---

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

<i>Зайцева Ю. Е.</i> Модель нарративного анализа стиля идентичности	6
<i>Ледова Я. А., Тихонов Р. В., Боголюбова О. Н., Казенная Е. В., Сорокина Ю. Л.</i> Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения	23
<i>Александрова О. В., Дерманова И. Б.</i> Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка).....	40
<i>Колантаевская А. С., Гришина Н. В., Базаров Т. Ю.</i> Стилиевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений.....	51
<i>Агафонов А. Ю., Бурмистров С. Н., Шилов Ю. Е.</i> Контрастная иллюзия: старые факты в новом свете.....	63
<i>Тихонов Р. В., Морошкина Н. В.</i> ИмPLICITное научение в условиях диадного взаимодействия	75
<i>Shcherbakova O. V., Makarova D. N.</i> Are they Different or the Same? Experts' Psychometric IQ does not Correlate with Conceptual Abilities.....	88

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Бордовская Н. В., Кошкина Е. А.</i> Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста.....	97
<i>Kostromina S. N., Dvornikova T. A.</i> Psychological Factors of Cognitive Learning Strategies Formation in Students	110



ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Персианова Н. Б., Мухамедрахимов Р. Ж.</i> Особенности взаимодействия детей разного возраста в домах ребенка	120
<i>Дьяков Д. Г., Радчикова Н. П.</i> Функциональная структура самоидентификации слабо- видящих подростков	130

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<i>Телегина С. Я.</i> Психологическая суверенность подростков, проживающих в родной и неродной культуре	146
Перечень статей.....	158

На наш журнал можно подписаться по каталогу «Пресса России».
Подписной индекс 11279

Свидетельство о регистрации СМИ № ФС77-47399
от 23 ноября 2011 г. (Роскомнадзор)

Учредитель: Санкт-Петербургский государственный университет

Редактор *Н. Э. Карандашова*
Корректор *Т. В. Никифорова*
Компьютерная верстка *Е. М. Воронковой*

Подписано в печать главным редактором журнала 15.02.2017.
Формат 70×100^{1/16}. Усл. печ. л. 12,9. Уч.-изд. л. 13,5. Тираж 110 экз. (1-й завод).
Заказ № 000. Цена свободная.

Адрес Издательства СПбГУ: 199004, Санкт-Петербург, В. О., 6-я линия, д. 11.
Тел./факс +7(812) 328-44-22

Типография Издательства СПбГУ. 199034, Санкт-Петербург, Менделеевская линия, д. 5

CONTENTS

Preface.....	4
GENERAL PSYCHOLOGY, PERSONALITY PSYCHOLOGY, HISTORY OF PSYCHOLOGY	
<i>Zaitseva Yu. E.</i> Model of Narrative Analysis of Personal Identity Style.....	6
<i>Ledovaya Y. A., Tikhonov R. V., Bogolyubova O. N., Kazennaya E. V., Sorokina Y. L.</i> Moral Disengagement: the Psychological Construct and its Measurement	23
<i>Aleksandrova O. V., Dermanova I. B.</i> Psychosemantic Approach to Assessing Difficult Life Situations (on the pattern of the situation related to the disease that threatens a child's life)	40
<i>Kolantaevskaya A. S., Grishina N. V., Bazarov T. Yu.</i> Stylistic Characteristics of Self-Determination in Life Changes Situations	51
<i>Agafonov A. Yu., Burmistrov S. N., Shilov Yu. E.</i> Contrast Illusion: Old Facts in a New Light.	63
<i>Tikhonov R. V., Moroshkina N. V.</i> Implicit Learning in Dyadic Interaction.....	75
<i>Shcherbakova O. V., Makarova D. N.</i> Are they Different or the Same? Experts' Psychometric IQ does not Correlate with Conceptual Abilities.....	88
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY	
<i>Bordovskaia N. V., Koshkina E. A.</i> Structural-functional Model of Terminological Competence of the Professionals.....	98
<i>Kostromina S. N., Dvornikova T. A.</i> Psychological Factors of Cognitive Learning Strategies Formation in Students.....	110
DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY	
<i>Persianova N. B., Muhamedrahimov R. J.</i> Characteristics of Interaction Between Institutionalized Children with Respect to Age	120
<i>Dyakov D. G., Radchikova N. P.</i> Functional Structure of Self-identification of Partially Sighted Adolescents	130
SOCIAL AND CROSS-CULTURAL PSYCHOLOGY	
<i>Telegina S. Ya.</i> The Sovereignty of Psychological Space among Teens Living in Native and Non-native Cultures.....	146
List of the articles.....	158

ВВЕДЕНИЕ

В четвертом номере «Вестника СПбГУ» (16-я серия) за 2016 г. представлены статьи, описывающие исследования по актуальным проблемам психологической науки.

Наиболее объемно представлен раздел по общей психологии и психологии личности. Включенные в этот раздел статьи отражают широту данной области психологии.

Раздел открывается статьей Ю.Е.Зайцевой «Модель нарративного анализа стиля идентичности», в которой описывается теоретическая схема анализа стиля личной идентичности, основанная на идеях экзистенциально-нарративного подхода. Несомненная новизна представленного в статье материала, использование современных идей нарративного подхода, автобиографического повествования, конструирования идентичности привлекут внимание специалистов в области психологии личности.

Актуальной задачей психологии остается поиск методических решений. В данном номере журнала этому посвящены две статьи. В коллективной работе Я.А.Ледовой, Р.В.Тихонова, О.Н.Боголюбовой, Е.В.Казенной и Ю.Л.Сорокиной «Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения» описывается процедура адаптации англоязычного опросника — шкал отчуждения моральной ответственности. Данный психологический конструкт может использоваться для описания и объяснения различных психологических феноменов и представляет широкий интерес для различных областей психологии. В работе О.В.Александровой и И.Б.Дермановой «Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка)» представлена созданная авторами методика семантического дифференциала жизненных ситуаций, позволяющая выделять смысловые единицы в восприятии жизненной ситуации. Исследование ситуаций — одна из наиболее перспективных и актуальных областей современной психологии, и предложенный авторами подход к изучению восприятия ситуаций несомненно интересен.

Тема человека в жизненных ситуациях рассматривается и в статье А.А.Колантаевской, Н.В.Гришиной, Т.Ю.Базарова «Стилевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений». Авторы обосновывают необходимость применения стилового подхода для изучения особенностей поведения человека в ситуации изменений и иллюстрируют это результатами исследования динамики показателей самодетерминации у студентов-первокурсников, оказывающихся в ситуации существенных изменений в их жизни.

Авторы номера обращаются и к традиционной тематике общепсихологических исследований. Статья А.Ю.Агафонова, С.Н.Бурмистрова и Ю.Е.Шилова «Контрастная иллюзия: старые факты в новом свете» посвящена исследованию эффекта контрастной иллюзии, который был описан еще Д.Н.Узнадзе, но, по мнению

авторов, не получил удовлетворительного объяснения. На основе данных, полученных в экспериментальном исследовании, авторы статьи предлагают собственное объяснение изучаемому эффекту. В центре внимания работы Р.В. Тихонова и Н.В. Морошкиной «Имплицитное научение в условиях диадного взаимодействия» — сравнение применения имплицитных знаний в ситуации индивидуального решения экспериментальных задач и при взаимодействии в диадах. Показано, что диадическое взаимодействие способствует применению имплицитных знаний. В статье О.В. Щербаковой и Д.Н. Макаровой «Are they different or same? Experts' psychometric IQ does not correlate with conceptual abilities» проверяется гипотеза о связи стандартно измеренного (с помощью матриц Дж. Равена) уровня психометрического интеллекта с уровнем концептуальных способностей человека. Результаты проведенного исследования продемонстрировали отсутствие предполагаемых связей, что, по мнению авторов, свидетельствует о необходимости поиска новых подходов к пониманию природы умственной продуктивности и ее измерению.

В разделе «Педагогическая психология» размещены две статьи. В работе Н.В. Бордовской и Е.А. Кошкиной «Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста» представлена методология изучения терминологической компетентности как значимого показателя профессионализма специалиста. Уточняется содержание понятия терминологической компетентности, ее характеристики и функции. Статья С.Н. Костроминой и Т.А. Дворниковой «Psychological factors of cognitive learning strategies formation in students» посвящена описанию психологических факторов, лежащих в основе формирования когнитивных учебных стратегий. Результаты проведенного исследования позволили авторам выявить значимость ряда психологических характеристик, определяющих высокий уровень сформированности когнитивных стратегий.

В раздел «Психология развития и возрастная психология» включены две работы. Статья Н.Б. Персиановой и Р.Ж. Мухамедрахимова «Особенности взаимодействия детей разного возраста в домах ребенка» посвящена возрастным изменениям во взаимодействии детей, воспитывающихся в различных условиях домов ребенка. Обнаруженные различия, связанные с типом дома ребенка, а также с особенностями детей, обсуждаются с точки зрения влияния качества социально-эмоциональной среды на развитие детей раннего возраста. В работе Д.Г. Дьякова и Н.П. Радчиковой «Функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков» изучались изменения структуры самоидентификации в период подросткового возраста. Показано, что при общем повышении уровня самоидентификации функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков имеет существенные особенности по сравнению с показателями этого процесса в норме для подростков данного возраста.

Заключительная статья номера — С.Я. Телегиной «Психологическая суверенность подростков, проживающих в родной и неродной культуре» — посвящена сравнительному анализу показателей суверенности психологического пространства у подростков из разных культур (русской, еврейской и татарской). В результате проведенного исследования были выявлены связи этих показателей с конфликтом внешней и внутренней культуры подростка, что позволило автору высказать предположения о факторах среды, которые могут оказывать влияние на состояние психологических границ человека.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 159.9.01

Ю. Е. Зайцева

МОДЕЛЬ НАРРАТИВНОГО АНАЛИЗА СТИЛЯ ИДЕНТИЧНОСТИ

Настоящая статья раскрывает модель нарративного анализа стиля личной идентичности в теоретических и методологических рамках экзистенциально-нарративного подхода. Анализируются когнитивные механизмы поиска самоидентичности в пространстве жизненного выбора. Показывается связь между параметрами атрибуции причин поведения и стилями конструирования будущей идентичности. В качестве основного инструмента анализа и интеграции своего Я рассматривается нарративная схема автобиографического повествования. Эмпирически показано, как структура Я-нарратива и тип нарративной согласованности эпизодов во времени жизни связаны со стратегиями самоопределения, авторством и ценностным потенциалом интеграции негативного опыта. Приводятся методические техники анализа Я-нарратива. Обсуждается дискурсивный контекст феноменологии утраты идентичности, когнитивной иллюзии Я и экзистенциальной идентичности. Библиогр. 38 назв. Ил. 3. Табл. 4.

Ключевые слова: идентичность, Я-нарратив, самоидентичность, автобиография, нарративная схема, нарративная согласованность, стиль идентичности, конструирование идентичности, экзистенциальная психология, нарративная психология, иллюзия Я.

Yu. E. Zaitseva

MODEL OF NARRATIVE ANALYSIS OF PERSONAL IDENTITY STYLE

This article represents the Model of Narrative analysis of Personal Identity Style framed, methodologically and theoretically, in a narrative-existential approach. Socio-cognitive mechanisms of identity construction by the Life Decisions processes are discussed. The coordination of the causal attribution cognitive schema and identity styles are analyzed. A narrative schema of autobiography is studied as the basic instrument of autobiographical reasoning, self-integration and identity construction. Empirically provided covariation between self-narrative structure of self-defining memories, typical narrative coherence of autobiography, and identity construction stratagems, positive re-interpretation and valuation of negative experience, the positioning of the Self as an Author of one's life. The technique of Self-narrative schema coding (the 'Golden Fish' metaphor of coding system) in frame of this Model is

Зайцева Ю. Е. — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; J.E.Zaitseva@spbu.ru

Zaitseva Yu. E. — PhD, Associate Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; J.E.Zaitseva@spbu.ru

* Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФНФ научного проекта №15-36-01357

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

presented for the first time. The discursive context of modern identity phenomena such as Null Identity, Self-illusion and Existential Identity is disclosed. Refs 38. Figs 3. Tables 4.

Keywords: identity, Self-Narrative, autobiography, narrative schema, narrative coherence, identity style, identity construction, existential psychology, narrative psychology, self-illusion.

«Мы ... существа в процессе своего становления, чья идентичность возникает и постоянно трансформируется, преобразуясь нашими действиями и размышлениями», — утверждает М. Джонсон в своей работе, посвященной анализу вклада когнитивных наук в современную этику [1, с. 148]. Он показывает, что не существует той самости, которая бы предсуществовала моральным выборам человека. Именно в процессе разрешения конкретных жизненных ситуаций, совершая жизненный и моральный выбор человек обретает свою идентичность. Каждым следующим актом он одновременно открывает ее для себя и конструирует. Перспектива взгляда на идентичность как на процесс, постоянный поиск самоидентичности становится основной парадигмой современных психологических, социокультурных и философских моделей [2–10].

Здесь стоит различать формальную и эмпирическую идентичность [11]. Первая соответствует логическому акту отнесения объекта к уникальному классу и не требует жизненных усилий по своему поддержанию. Так, в каждый отдельный момент времени любой объект тождествен самому себе и чем-то отличается от других. «Я — это Я и не могу быть ничем иным». Вторая же помещает субъекта в ситуацию течения времени, где «отличие предмета от самого себя» [12] — маркер не только временной перспективы, но и риска исчезновения, утраты самоидентичности. Сохранение уникальности (как отличия от других) и самоподобия (как сходства с самим собой во времени) требует от субъекта жизненных усилий и самоосознания. Пространственное измерение идентичности П. Рикер [13] сопоставлял с понятием *Ipse* (самость) — тождество самому себе в противоположность подобию иным, а временное — с *Idem* (то, о чем уже упоминали), неизменное в противоположность изменяющемуся. Парадокс неизменной внутренней самости заключается в невозможности ее адаптации к изменчивой внешней реальности. Но признание принципиальной невозможности самоопределения с учетом изменчивости внутренней и внешней реальности приводит к утрате моральной ответственности. «Самость полностью исчезает лишь тогда, когда персонаж уклоняется от всякой проблематики этической идентичности в смысле способности считать себя ответственным за свои действия» [13, с. 100]. Таким образом, способность к отождествлению различного во времени и различению в пространстве общности с другими объектами становится не только критерием когнитивного развития человека, но, в применении к своей индивидуальности, моральным требованием.

«Множественность», «динамичность», «текучесть», «рассредоточенность», «расколотость», «разуподобление», «зыбкость» — эти атрибуты все чаще приписываются идентичности современным дискурсом [2–9]. Кризис идентификации описывается постмодернистами [2, 10, 14] как отсутствие у индивида условий, культурных средств, которые обеспечили бы ему возможность адекватного и целостного восприятия самого себя. Подвергается сомнению сама возможность самоидентичности личности. С трудом проходят проверку личным опытом

повседневности привычные способы самоидентификации через символическое отождествление с внутренними или внешними константами: духовной сущностью (духом, душой, сознанием), телесностью (полом, расой, этносом), идеологией (религией, гражданственностью, ценностями). Утрата веры в «метарассказы» [6, 8, 10, 11] приводит к тому, что человеку все труднее обозначать свою собственную позицию по отношению ко множеству аксиологических детерминант [10]. В итоге возникает закономерное желание вовсе отказаться от идентичности. «Идентичность обнаружила тенденцию не только к расколотости, но и к утрате смыслового содержания. При огромном разнотравье культурного изобилия обнаружилось стремление к нивелировке, к стиранию самости, к отчуждению самобытности. Идентичность устремилась к нулевой отметке, играя разнообразными оттенками безмыслия, безволия, безэмоциональности», — отмечает П. С. Гуревич [2, с. 316], описывая в качестве нового феномена современной культуры «нулевую» идентичность. Поиск самотождественности как антропологическая потребность («все сущее на свете хочет быть собою») последовательности уступает стремлению «изъять себя из всех определений» [2, 4, 9].

Со времен Э. Эриксона [15], артикулировавшего проблему идентичности в психологии как возрастную задачу подросткового этапа, понимание статусов идентичности изменилось [8, 16]. Достижение идентичности (осознанной приверженности определенным жизненным ориентирам, придающим уверенность в себе и осмысленность жизненных перспектив) и диффузный ее характер все реже рассматриваются как альтернативы. Постоянный процесс конструирования, защиты и переконструирования идентичности требует особых механизмов деконструкции самотождественности. В качестве новообразования зрелости рассматривается формирование устойчивых стилевых особенностей поиска новых идентичностей. Диффузия идентичности понимается не как маркер неуспешности, но как равноправная стилевая особенность. Так, например, согласно теоретической модели М. Берзонского [8], поиск самотождественности в пространстве значимых жизненных решений связан с доминирующими когнитивными стратегиями (стилями) внедрения новых аспектов идентичности: *нормативный стиль* (с оглядкой на прошлую идентичность и значимых других); *информационный* (с ориентацией на максимально полную информацию о возможных будущих идентичностях); *диффузно-избегающий* (удерживающий себя от определенности относительно своего я). Следовательно, мы можем предположить, что человек с преобладающей информационной стратегией будет готов вновь и вновь отождествлять себя с новым, будет открыт переменам и динамичен в устанавливаемых отношениях; нормативный стиль будет коррелировать с консервативной жизненной установкой — ориентацией на сохранение уже обретенного тождества, стремление защитить достигнутые связи; а диффузно-избегающий, вероятнее всего, будет стимулировать поиск самотождества в неопределенности, потенциальности нулевой идентичности.

Личную идентичность в таком теоретическом контексте можно определить как попытку самого человека найти в себе устойчивую во времени, в различных ситуационных контекстах и отличающую его от других линию поведения. Трехмерная модель атрибуции причин поведения Г. Келли (рис. 1.) [17] описывает когнитивные схемы, к которым чаще всего прибегают люди при решении подобной задачи.

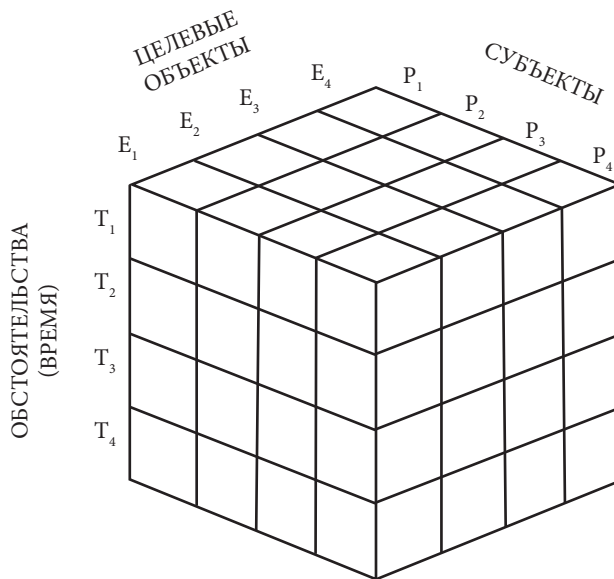


Рис. 1. Куб Г. Келли. Трехмерная модель атрибуции причин поведения: субъект (persons), целевой объект (entities), обстоятельства, время (time) [17]

Для того чтобы корректно атрибутировать причину поведения (приписать ему авторство поступка), человек отвечает на три вопроса.

1. О консенсусе, согласованности (consensus): одинаково ли поведение большинства людей в этой ситуации? 2. О последовательности (consistency): различается ли поведение человека в разных ситуациях? 3. О ситуационных различиях (distinctiveness): именно в этой ситуации, по отношению к этим объектам или людям, большинство ведет себя так?

Таким образом, интерпретируя свое поведение с целью конструирования личной идентичности, субъект должен описать: 1) различия нескольких жизненных ситуаций (контекстов, обстоятельств, целей); 2) активного субъекта во временной перспективе; 3) существование альтернативной модели поведения у других людей в схожей ситуации, а затем сформулировать объединяющий его поведенческую линию принцип.

Основными инструментами подобного самоопределения могут выступать социальная самокатегоризация, описание системы субъективных ценностно-смысловых отношений или автобиографический Я-нарратив. Мы полагаем, что именно последний позволяет учесть и полноценно проанализировать изменчивость каждого из описанных параметров и смысловую целостность их объединения. **Нарративная схема** — это когнитивный механизм организации информации с целью понимания смысла социального взаимодействия героев, разворачивающегося во времени и пространстве [18, 19]. Обязательными структурными элементами нарративной схемы являются: 1) начало истории (отдельного эпизода или всей автобиографии); 2) ее кульминация в виде столкновения намерения (интенции) главного героя и препятствия (пресса); 3) окончание истории; 4) ценностная интеграция; 5) главный герой истории — персонаж, реализацию намерения которо-

го прослеживает рассказчик в своем повествовании. Тип, тон, тема Я-нарратива фиксируют особенности начала и окончания историй, активность или пассивность героя, его намерения и характер препятствий, успех или неудачи, извлечение опыта или его обесценивание, правила согласования эпизодов во времени.

Предложенная нами схема нарративного анализа жизненных историй, образно представленная на рис. 2 в виде «золотой рыбки», позволяет проследить типичные индивидуальные особенности в построении нарративной схемы.

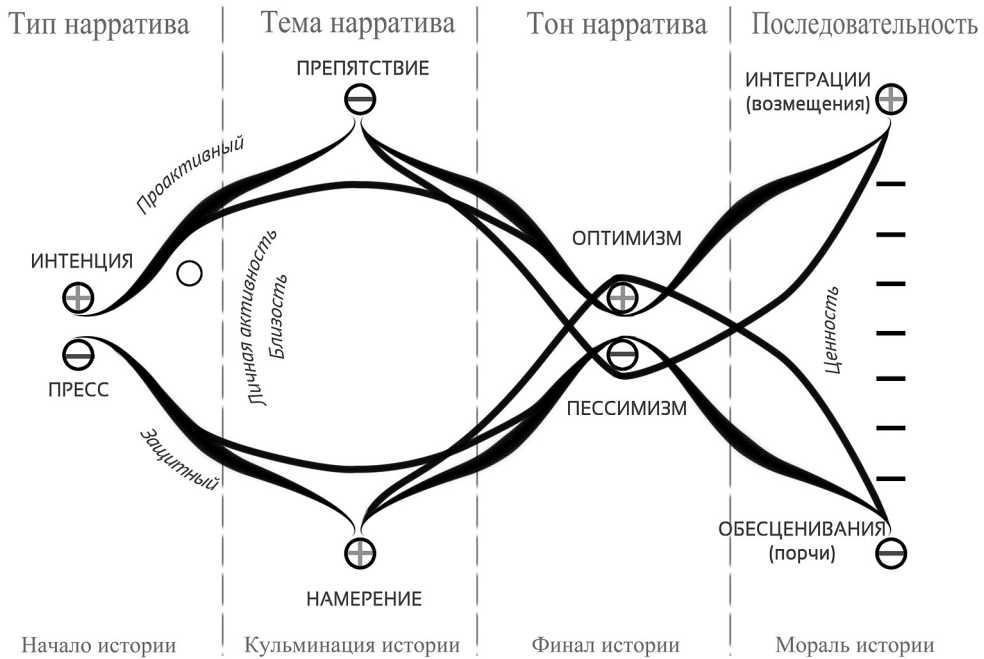


Рис. 2. Схема нарративного анализа жизненной истории («золотая рыбка»)

Для того чтобы быть понятным, повествование должно быть организовано по определенной схеме [19–21]. Главный герой истории — персонаж, реализацию намерения которого прослеживает рассказчик в своем повествовании. В качестве прессы могут выступать намерения других героев, жизненные обстоятельства, качества самого героя, случай и пр. Столкновение намерения (интвенции, потребности) и препятствия (пресса) образует тему повествования. Разрешение темы в пользу реализации намерения героя или отступления под давлением прессы задает эмоциональный тон финала истории. Ценностная интеграция возможна как в ситуации победы, так и в ситуации поражения. Фабула литературного повествования, то есть последовательность изложения частей истории, может отличаться от хронологического порядка событий — сюжета, создавая интригу и вынуждая слушателя неоднократно перестраивать в своей голове нарративную схему. Такой литературный прием позволяет последовательно переоткрывать и наполнять оттенками смысл истории.

Согласно исследованиям Е. Тжебиньского [18], в речи может быть зафиксирован паттерн начинать повествование с описания намерения героя или с описания препятствия. Первый — проактивный тип нарратива характеризует людей с высокой мотивацией достижения личных целей, творческим подходом к жизни, информационным стилем конструирования идентичности, большей вероятностью достижения высокого уровня качества жизни, при большей неудовлетворенности своими достижениями на начальных этапах карьеры. Однако для такого типа характерны и большие эмоциональные затраты при достижении личных целей, что, при отсутствии поддержки со стороны близких, может привести к высокому риску сердечно-сосудистых заболеваний. Второй — защитный тип, отражающий желание защитить и сохранить позитивный статус-кво, больше характерен для человека, заботящегося о социальных ролях и удовлетворении ожиданий других, для него более характерен нормативный тип конструирования идентичности, подчас пессимистический взгляд на будущее.

Темы нарратива, согласно исследованиям Д. Макадамса [22], могут быть объединены в два класса: 1) относящиеся к проблемам личной, «субъектной» активности (Agency) героя: его победы или поражения, достижения и потери, приобретение или утрата статуса и права ответственности за других, укрепление или ослабление; 2) проблемы, относящиеся к теме близости (Communion) с другими: общность и одиночество, любовь и предательство, забота о ком-либо, дружба и вражда, понимание и общение, единение и отчужденность.

Финал истории может носить позитивный, негативный или нейтральный эмоциональный тон [19], отражая прогресс в реализации намерения героя, отступление (регресс) или стагнацию. Возможны и истории «с открытым финалом», намекающие на возможность любого исхода. Структурной опорой перехода между финалом истории и интерпретацией ее смысла является «последовательность». Д. Макадамс [22] выделял два ее вида: последовательность «компенсации/возмещения» (Redemption) или «порчи/поражения» (Contamination). В первом случае, несмотря на тяжелые испытания, поражения в отдельных битвах, несчастья, в финале повествования герой получает свою награду, в виде достижения желаемой цели или приобретения опыта. Во втором случае повествование организовано так, что даже величайшие победы в финале истории обесцениваются.

Д. Макадамс в своей теории личности [22, с. 161] предполагает, что индивидуальность человека может быть описана как «уникальный паттерн черт, адаптаций и историй». Первый уровень данной структуры составляют личностные диспозиции, такие как, например, черты «большой пятерки». Второй — паттерны социально-когнитивных механизмов адаптации личности к ситуациям, такие как мотивы или цели развития. Третий слой — это индивидуальные или Я-истории, обеспечивающие интеграцию и осмысленность первым двум уровням. Таким образом, общий абрис личности задается генетически детерминированными чертами. Динамические когнитивно-социальные системы адаптации (убеждения, установки, цели и мотивационные диспозиции, ценностно-смысловые паттерны и другие когнитивно-аффективные механизмы) детерминируют, насколько будут актуализированы и реализованы те личностные потенциалы, границы которых определяются биологически детерминированными чертами [22, 23]. Третий уровень представляют собой индивидуальные истории жизни, благодаря которым человек создает представление о своем Я.

«Жизненный путь как осмысленное целое, существующее для других в форме завершенных историй» [24, с. 496] — экзистенциальный феномен, требующий от автора определенного уровня личностной, когнитивной и человеческой зрелости. Опыт автобиографирования [25–29] формируется по мере когнитивного развития и социализации ребенка, в процессе которых последовательно осваиваются все более сложные формы Я-наррации. Согласно модели Т. Хабермаса и С. Блак [25], показательны четыре типа темпоральной согласованности событий: временная (умение выстроить события в хронологической последовательности); биографическая (умение включить в личную историю шаблоны культурно-типичных жизненных сценариев); причинно-следственная (умение отразить в истории причинно-следственные взаимосвязи событий жизни и паттерны «цель–средство») и, наконец, тематическая (умение организовать историю вокруг главной «темы», ценности или жизненного принципа, иллюстрацией которой будет конкретное жизнеописание). Именно тематически структурированное изложение своей жизни выполняет функцию интеграции автобиографической памяти вокруг определенной идентичности. Жизненные истории такого типа начинают активно рассказываться в период старшего подросткового — младшего юношеского возраста, на их основе строится интегрированный образ Я как субъекта жизненного пути с устойчивыми личностными свойствами [22, 25–29].

В культурно-исторической перспективе автобиографирование как культурная практика также возникла довольно поздно. Историки [30] связывают массовое появление «эго-документов» (мемуаров, дневников, автобиографий) в культурной среде европейской цивилизации последней четверти XVIII в. с публикацией «Исповеди» Ж.-Ж. Руссо (1782). Работа оказала большое влияние на умы современников. За первую декаду XIX в. только в Нидерландах появляется столько автобиографий, сколько за весь XVI в., за столетие же их объем превышает корпус XVI в. уже в 10–15 раз, и в дальнейшем только растет [30]. Содержательно работы Ж.-Ж. Руссо изменили и отношение современников к детским воспоминаниям. Их начинают интерпретировать как процесс и основу становления личности взрослого. В связи с этим формируется новый канон автобиографического повествования: после 1800 г. авторы Я-нарративов воспринимают жизнь как процесс роста, а жизненный путь описывают как динамику личностного развития. Закрепляется когнитивная схема мотивационно-каузальной согласованности нарратива [по 21]. Сущностью коммуникативного высказывания и основными вопросами автора автобиографии становятся вопросы «кто я?» и «как я стал таким?». Успех «Исповеди» подвел европейских издателей к идее финансовых перспектив публикаций автобиографий и мемуаров известных людей, распространяя и закрепляя культурную модель практик публичного изложения собственной жизненной истории.

Современные исследователи в области когнитивных наук [31, 32] склонны полагать, что «Я» человека — это сложная когнитивная иллюзия, складывающаяся из множества подобных историй нашей жизни, организованных в автобиографический Я-нарратив с единым главным героем. По аналогии с воспринимаемым нами иллюзорным квадратом, которого в действительности нет на изображении (рис. 3.), «Я» формируется в качестве «центра хроникальной гравитации» жизненных историй (Деннетт, цит. по: [31, с. 18]).

Субъективное переживание самоидентичности Я обеспечивается подсистемой автобиографической памяти [33] и быстрым переключением внутренних Я-позиций в зависимости от коммуникативного контекста взаимодействия [34]. Конструктивный характер памяти, легко модифицирующий или даже порождающий ложные воспоминания под текущую задачу, давно не секрет для психологии [26, 33, 35, 36]. Однако с точки зрения личной идентичности особой значимостью обладает феномен, обозначенный В.В.Нурковой [33, с.461] как «позитивная конструктивность» автобиографической памяти: спонтанная модификация воспоминаний о своем опыте в различных областях в пользу 1) субъективного повышения вклада собственной активности в результат деятельности и 2) позитивной эмоциональной переоценки протекания прошлых событий, при снижении критичности к модифицированным воспоминаниям. Автобиографическая память выступает здесь в функции личностного ресурса. Накопление с возрастом подобных элементов автобиографической памяти выступает в компенсаторной функции. Очевидна и роль данного механизма в поддержку конструирования личной идентичности как автора собственной жизни, воплощающего значимые ценности.

Таким образом, способность личности к рефлексивному вычленению при анализе событий собственного жизненного пути уникальной линии поведения (чувствительной к ситуационному контексту, отражающей своеобразие по сравнению с другими, отличающейся постоянством во времени); готовность принимать моральную ответственность за жизненные выборы (позиционировать себя в качестве субъекта, (со)автора жизненного пути); умение ценностно интегрировать негативный и позитивный жизненный опыт рассматриваются нами в качестве основных элементов построения личной идентичности. Конструирование самоидентичности в пространстве целостного жизненного пути — экзистенциальная задача, имеющая нарративное решение. Автобиографический Я-нарратив — когнитивная схема интерпретации личного опыта, имеющая определенные структурные особенности, выступает в качестве основного механизма конструирования идентичности. Выбор стратегии поиска самоидентичности (стиль идентичности) может быть связан с предпочитаемой формой Я-наррации.

Целью нашего эмпирического исследования было проследить характер связи между стилевыми особенностями конструирования идентичности и структурными особенностями автобиографических Я-нарративов.

Предметом анализа выступали нарративная схема конструирования личной идентичности в рамках отдельных Я-определяющих воспоминаний и целостного автобиографического Я-нарратива; стиль конструирования идентичности.

Объектом исследования выступили тексты автобиографий, данные биографического и нарративного интервью, описания Я-определяющих воспоминаний,

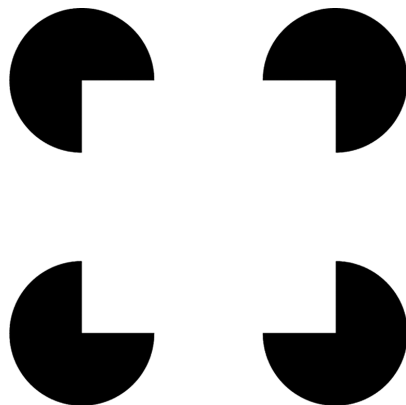


Рис. 3. Зрительная иллюзия гештальта восприятия отсутствующего на рисунке белого квадрата как образ иллюзии «Я» [31, с.18]

а также данные психодиагностики стиля идентичности и экзистенциальных установок представителей двух поколений.

Выборку участников исследования составили 43 человека, участвовавшие в устном биографическом интервью, собранном магистрантом А. Н. Исаевой в 2016 г. [37]: 25 человек (10 м, 15 ж) в возрасте 18–25 лет (1991–1999 года рождения, поколение Y) и 18 человек (4 м, 14 ж) в возрасте 35–55 лет (1961–1981 года рождения, поколение X); а также авторы 77 текстов автобиографий из корпуса Биографического фонда СИ РАН: 34 автобиографии респондентов 1963–1983 года рождения, собранные в 1990-е (5 м, 29 ж), и 43 — респондентов 1983–2003 года рождения, собранные в 2000-е (8 м, 35 ж). Подобная выборка позволила уравнивать при анализе структурных особенностей Я-нарратива вклад факторов возраста респондентов и социально-культурного дискурсивного контекста (принадлежности к определенному поколению).

Методы исследования. На первом этапе на выборке 43 респондентов диагностировались предпочитаемые каждым из участников стратегии конструирования личной идентичности и статус ее достижения на данный момент (опросник ISI-5, М. Берзонского в адаптации Ю. Е. Зайцевой, А. Н. Исаевой [37]). Затем каждый из респондентов писал автобиографическое сочинение на тему «Краткая история моей жизни» (стандартизированное по объему и времени написания: 20 мин., лист А4), включающее в себя «основные вехи жизни, несколько слов о себе и взгляд на будущее». После чего респондентов просили составить краткие описания семи наиболее значимых событий их жизни (Я-определяющих воспоминаний) и на их основе устно рассказать историю своей жизни, отвечая на общий вопрос: «Как Вам кажется, являетесь ли Вы автором своей жизни?» По окончании свободного изложения автобиографии интервьюер возвращался к вопросу об авторстве и просил респондента резюмировать свой ответ. Транскрибированные тексты интервью, Я-определяющие воспоминания и автобиографические сочинения кодировались тремя экспертами. По описываемой выше схеме выделялись: 1) общая позиция относительно авторства собственной жизни; 2) отношение к негативному жизненному опыту и перспектива будущего в контексте его компенсации; 3) общий уровень и преобладающий тип нарративной согласованности (кодировка по: [38]); 4) параметры структуры Я-нарратива по модели «золотой рыбки» (см. выше). Затем из общей выборки были отобраны Я-нарративы респондентов, продемонстрировавших по данным психодиагностики: «чистые стили (доминирование одной из стратегий и низкая выраженность остальных)», «стиль с доминирующей стратегией» (доминирование одной при средней выраженности остальных), «противоречивый стиль» (несколько ярко выраженных стилей), «стиль со слабовыраженными стратегиями». Проведен сравнительный качественный анализ структурных и содержательных характеристик Я-нарративов в этих группах.

На втором этапе полученные на небольшой выборке «чистых стилей» закономерности проверялись на материале 77 текстов автобиографий из БФ СИ РАН. Кодирование осуществлялось по той же схеме.

Результаты эмпирического исследования. Среди испытуемых старшей возрастной группы оказалось значительно большее количество людей, у которых одна стратегия явно доминировала (высокие значения только по одной шкале), а среди молодых чаще встречались люди с яркой выраженностью нескольких стратегий ($p = 0,013$,

Таблица 1. Распределения стратегий и стилей конструирования идентичности у представителей двух поколений

Стиль идентичности	Стратегии идентичности (ISI-5)	18–25 лет	35–55 лет
Стиль (N = 14)	Информационный стиль	3	1
	Нормативный стиль	0	8
	Диффузно-избегающий стиль	1	2
Противоречивые стратегии (N = 19)	Информационная и нормативная стратегии	10	4
	Нормативная и диффузно-избегающая стратегии	2	0
	Информационная и диффузно-избегающая стратегии	0	1
	Сочетание трех стратегий	2	0
Сочетание стратегий (N = 7)	Незначительное преобладание одной стратегии при средней выраженности остальных	5	2
Иные стратегии (N = 2)	Низкая выраженность всех стилей согласно шкалам опросника	2	0

хи-квадрат Пирсона) (табл. 1, [37]). Полученные данные подтвердили теоретическое положение М. Берзонского о закреплении с возрастом стратегий в виде стилей.

Была обнаружена статистически значимая положительная взаимосвязь между возрастом и выраженностью нормативной стратегии ($r = 0,46$; $p = 0,0018$). Проверка гипотезы о проявлении ценностных особенностей данного поколения на материале корпуса текстов БФ не дала однозначного подтверждения данному предположению.

Качественный анализ показал, что с возрастом некоторые паттерны конструирования идентичности усиливаются (табл. 2–4).

Нарративное согласование в виде доминирования **хронологической последовательности** чаще всего совпадало с описанием героя как пассивного субъекта,

Таблица 2. Характер интеграции негативного жизненного опыта людьми с разными стилями идентичности (сравнительный качественный анализ)

Стиль (М. Берзонский)	Характер интеграции негативного жизненного опыта (компенсация «неуспеха»)
Информационный	Принятие неуспеха как жизненного опыта Извлечение смысла из жизненного урока Ожидание новых возможностей в переменах
Нормативный	Утешение в воспоминаниях о позитивном опыте прошлого Компенсация неуспеха в сфере достижений за счет успешности в сфере близости Компенсация собственного неуспеха вкладом в успешность близких людей
Диффузно-избегающий	Позитивная переоценка будущего Надежда на счастливый случай Необоснованно оптимистичный взгляд на кардинальные перемены в жизни в будущем

Таблица 3. Позиционирование себя в качестве субъекта, автора собственной жизни людьми с разными стилями идентичности (сравнительный качественный анализ)

Стиль (М. Берзонский)	Позиция ответственности субъекта жизни	Обоснование темы «авторства» в Я-нарративе
Информационный	Я как автор	Обоснование авторства через примеры жизненных ситуаций. Последовательный анализ локуса причинности событий
Нормативный	Я как соавтор	Подчеркивание роли совместного управления жизнью, влияния на нее значимых других, социального окружения, Бога. Отношение к авторству как к вынужденной мере, связанной с одиночеством, отсутствием помощи, вынужденной самостоятельностью
Диффузно-избегающий	Я как не автор Автор — случай	Подчеркивание внешних или внутренних обстоятельств (состояний), которые не поддаются контролю или управлению Мотивы и причины собственных выборов не осознаются

Таблица 4. Доминирующие паттерны структуры Я-нарративов у людей с различным стилем идентичности

Стиль (М. Берзонский)	Особенности Я-нарратива в зависимости от ведущей темы (по Д. Макадамсу)		Нарративная согласованность (Т. Хабермас, С. Блак)
	Личная активность	Близость	
Информационный	Доминирует. Подчеркивается приложение личных усилий, новизна опыта	Обезличенное описание групп значимых других	Доминирует Мотивационно-каузальная
Нормативный	Подчеркивается общность и согласованность намерений, помощь в их реализации	Доминирует. Подчеркивается обретение и сохранение множества значимых отношений на протяжении жизни; преемственность	Доминирует Биографическая
Диффузно-избегающий	Подчеркивается успех без приложения усилий, удовольствие от жизни, избегание рутины	Подчеркивается требования любви других к себе	Доминирует Хронологическая

эмоционально реагирующего на происходящее и имманентно тождественного самому себе. Согласование эпизодов по принципу «Что случилось со мной в жизни?» часто встречается при диффузно-избегающем стиле идентичности. Структура нарратива не полна: представлены финал истории и пресс, отсутствует эксплицитное описание интенции и интеграция. **Биографический** способ нарративного согласования чаще представлен при способе самоидентификации через сравнение с другими людьми. Последовательность жизненных событий сопоставляется с культурно-типичным, нормативным жизненным сценарием. Вопрос, задаваемый автором автобиографии: «В чем я был лучше или хуже других (успешней, удачливей, счастливей)?» Структура нарратива часто полная, тема близости доминирует над темой личной активности, подчеркивается значимость совместно разделяемой интенции, интеграция через ценности нормативной ориентации и интересов расширенной семьи. Часто используется местоимение «мы», позиция субъекта, как и в первом случае, рассматривается скорее как пассивная, обусловленная объективными и устойчивыми параметрами (чертами личности, везением, сложностью жизненных задач, не зависящим от субъекта состоянием). Часто встречается у людей с высоким уровнем нормативной стратегии. **Каузально-мотивационный** тип согласования чаще всего связан с подчеркиванием активной жизненной позиции субъекта. Поиск самоидентификации происходит по сравнению с самим собой. Подчеркивается нетождественность себя на различных этапах жизни и роль личных жизненных усилий по достижению этих изменений. Основной вопрос автора автобиографии, который он задает себе: «Кем я стал по сравнению с самим собой?» Идентификация происходит с личным жизненным пространством (сферой интересов, профессиональной идентичности, друзей и сообществ) и сопровождается тенденцией к его расширению, экспансии. Важной ценностью, через которую интегрируются как истории поражений, так и истории побед является личный опыт, приложение жизненных усилий. Неизменной ценностью остается новизна. Местоимение «я» в тексте звучит значимо чаще, чем «мы». Описания значимых других преимущественно категориальные, безличные: «коллеги», «друзья», «любимые люди». Тема авторства жизни обосновывается через примеры многочисленных жизненных ситуаций, в которых совершался личный выбор, герой выступал в качестве автора своей судьбы. Тип характерен для представителей информационного стиля. **Тематический тип** согласования также отражает активную субъектную позицию, однако ориентирован на подчеркивание самотождества субъекта, обретение им ценностной идентичности. Основной вопрос: «Ради какой ценности я жил?» Истории рассказываются в контексте их связи с общей темой, может быть подчеркнута изменение отношения к происходившим событиям, переосмысление. Авторство жизни скорее признается не за героем, но за нарратором. В нашей выборке в чистом виде практически не встречался.

Обсуждение результатов эмпирического исследования. Автобиографический Я-нарратив как когнитивная схема понимания смысла личных жизненных историй позволяет человеку построить целостную интерпретацию совокупности жизненных событий, в идеале — жизненного пути в целом. Кодирование связанных с идентичностью элементов автобиографической памяти происходит в форме нарративных схем. Структура данной схемы может быть культурно- или личностно-

типична. В качестве элементов структуры можно выделить: тип начала истории (проактивный/защитный [18]), тему нарратива (активности/близости [22]), тон (оптимистичный/пессимистичный [19]) и характер ценностной интеграции или обесценивания опыта (последовательность возмещения/порчи [22]). Нарративная согласованность [25] целостной Я-истории обеспечивает иллюзию единства идентичности, за счет тематического упорядочивания событий во времени и единства главного героя истории.

Полученные нами данные о характерных паттернах автобиографических Я-нарративов людей с доминированием определенной стратегии самоопределения показывают следующие закономерности. Преобладание в анализе событий жизненного пути одного из аспектов линии поведения (чувствительной к ситуационному контексту, отражающей своеобразие по сравнению с другими, отличающейся постоянством во времени), на наш взгляд, проявляется в стиле идентичности. Так, *диффузно-избегающий* стиль чутко к ситуационной изменчивости, ориентирован на открытую потенциальность будущего, но в силу недостатка представленности в ментальном пространстве двух других параметров человек с данным стилем часто приписывает причины собственных жизненных выборов случайности или воздействию других людей. Мучительно переживается необходимость выбора. По возможности укорачивается временная перспектива. Основная задача ограничивается перманентным конструированием идентичности, единичным выбором. Ценностный дискурс — хаоса. Человек *нормативного стиля*, на наш взгляд, ориентирован на отождествление и различие себя с другими, время переживает топологически в контексте взаимодействия с конкретными людьми, в качестве субъекта видит сообщества. Недостаточная чувствительность к динамике социального контекста удерживает в привычных паттернах поведения, однако они не воспринимаются как таковые. Ориентация на будущее, требовательность к передаче традиций. Мыслит в пространственных метафорах. Основная задача — защита сформированной идентичности, ее продление. Ценностный дискурс — порядка. Сформировавший *информационный* стиль очень внимателен к временному фактору. Личностная изменчивость, перемены в жизни, смена социального окружения — в центре историй. Постоянство активных перемен, экспансия жизненного пространства, единственной константой этого жизненного движения является сам субъект в качестве произвольного актора, осознанно провоцирующего данные изменения. Недостаток внимания к другим людям, деталям ситуации компенсируется готовностью интегрировать негативный жизненный опыт и повторить попытку в новых жизненных условиях. Такая экзистенциальная смелость в самоизменении открывает задачу осознанного переконструирования идентичности. Ценностный дискурс — свободы. *Тематическая* согласованность предполагает интеграцию трех предыдущих уровней и ценностно-смысловую рефлексю. Такая задача требует экзистенциальной зрелости и является новообразованием взрослости [24, 38]. Нарративное умение находить тождество в различном, способность к деконструкции ценностей, готовность совершать осознанные усилия по снижению неопределенности будущего через систему поддержки уникальных связей с миром (не в логике личной успешности или общественной значимости, но через осознание незаменимости) — все это отражает начало формирования экзистенциальной идентичности. Принятие

себя как экзистенциальной целостности, несмотря на раздробленность, множественность и изменчивость эмпирических Я; ценностное отношение к своим жизненным усилиям невзирая на их эффективность и социальную оценку; осознанность к самодетерминации, в том числе в ценностно-смысловом отношении, феноменологически переживается как чувство собственного достоинства и свидетельствует о достижении экзистенциальной идентичности. В своей коммуникативной практике такой человек способен поддерживать ценностный дискурс свободы и достоинства.

Мы полагаем, что предложенная нами модель нарративного анализа стиля личной идентичности может способствовать пониманию механизмов «непрерывного саморегулируемого взаимодействия индивида с миром» [38]. Задача самоопределения, стоящая перед человеком в процессе его постоянного становления в полемике динамичных отношений с миром, где лишь он способен улучшить эти отношения, требует от исследователя соразмерных инструментов. На наш взгляд, таким инструментом является экзистенциально-нарративный подход, в теоретических и методологических рамках которого разработана эта модель.

Литература

1. Johnson M. The Narrative Context of Self and Action // *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago: University of Chicago Press, 1993. P. 150–184.
2. Гуревич П. С., Спирина Э. М. Идентичность как социальный и антропологический феномен. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2015. 368 с.
3. Расторгуев М. В. Кризис «антропологии самоидентичности» в современной культуре: автореф. дис. ... канд. философ. наук. Ростов-н/Д., 2006. 32 с.
4. Андрусенко В. А., Емельянов Б. В., Любутин К. Н., Стрелец Ю. Ш. *Философия самоопределения*. Оренбург: Изд-во Оренб. гос. ун-та, 1996. 212 с.
5. Личность и бытие: человек как субъект социокультурной реальности: матер. Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. З. И. Рябикиной и В. В. Знакова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2016. 301 с.
6. Бауман З. *Индивидуализированное общество*. М.: Логос, 2005. 390 с.
7. Зайцева Ю. Е. Идентичность и чувство собственного достоинства личности в мультикультурном пространстве // *Психологические проблемы взаимовлияния культур и целостность личности*: матер. 4-й междунар. конф. по проблемам психологии культуры (19–20 июня 2008 г.) / С.-Петерб. гос. ун-т культуры и искусств; С.-Петерб. психолог. о-во; науч. ред. О. И. Даниленко. СПб.: Изд-во СПбГУКИ, 2009. С. 23–28.
8. Berzonsky M. Social-cognitive perspective on identity construction // *Handbook of identity theory and research* / eds S. J. Schwartz, K. Luyckx, V. L. Vignoles. New York: Springer, 2011. P. 55–77.
9. Глостанова М. В. Человек в современном мире: проблемы множественной идентичности // *Вопросы социальной теории. Человек в поисках идентичности*: науч. альманах / под ред. Ю. М. Резника и М. В. Глостановой. М.: Ин-т философии РАН, 2010. Т. IV. С. 211–212.
10. Грицанов А. А. Идентификационный кризис // *Новейший философский словарь. Постмодернизм*. Минск: Современный литератор, 2007. С. 170.
11. Хёсле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности // *Апокалипсис смысла*. М.: Алгоритм, 2007. С. 17.
12. Мамардашвили М. К. *Психологическая топология пути*. М.: Фонд Мераба Мамардашвили, 2014. 1232 с.
13. Рикёр П. Путь признания. Три очерка / пер. с фр. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. 268 с.
14. Постмодернизм: энциклопедия / сост. и науч. ред.: А. А. Грицанов, М. А. Можейко. Минск: Интерпрессервис: Кн. дом, 2001. 1038 с.
15. Эрикссон Э. *Идентичность: юность и кризис*. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
16. *Ego identity: A handbook of psychosocial research* / eds J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky. New York: Springer, 1993. 391 p.

17. An Atlas of Interpersonal Situations / Kelley H. H., Holmes J. G., Kerr N. L., Reis H. T., Rusbult C. E., Van Lange P. A. M. New York: Cambridge University Press. 2003. 506 p.
18. *Тжебинский Е.* Нарративное понимание и нарративные действия // Постнеклассическая психология. 2006–2007. Т. 3, № 1. С. 56–80.
19. *Кросли М.* Нарративная психология: самость, психологическая травма и конструирование смысла. Харьков: Гуманитарный центр, 2013. 284 с.
20. *Тюна В. И.* Введение в сравнительную нарратологию: науч.-учеб. пособие для самостоятельной исследовательской работы. М.: Интрада, 2016. 145 с.
21. *Зайцева Ю. Е.* Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. 2016а. № 1. С. 118–136
22. *Макадамс Д. П.* Психология жизненных историй // Методология и история психологии. 2008. № 3. С. 135–166.
23. *Caprara G. V., Vecchione M., Alessandri G., Gerbino M., Barbaranelli C.* The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study // British Journal of Educational Psychology. 2011. Vol. 81. P. 78–96.
24. *Сапогова Е. Е.* Экзистенциальная психология взрослости. М.: Смысл, 2013. 767 с.
25. *Habermas T., Bluck S.* Getting a life: The emergence of the life story in adolescence // Psychol. Bull. 2000. Vol. 126. P. 748–769.
26. *Нуркова В. В.* Самоопределяющие нарративы в развитии личности // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 4. С. 22–30.
27. *Fivush R.* Owning experience: The development of subjective perspective in autobiographical memory // The self in time: Developmental perspectives / eds C. Moore, K. Lemmon. Mahwah, NJ: Erlbaum. 2001. P. 35–52.
28. *McAdams D. P.* Biography, narrative, and lives: An introduction // Psychobiography and life narratives: A special issue of the Journal of Personality / eds McAdams D. P., Ochberg R. L. Durham, NC: Duke University Press, 1988. P. 1–18.
29. *Singer J. A., Bluck S.* New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning // Review of General Psychology. 2015. Vol. 5. P. 91–99.
30. *Baggerman A., Dekker R., Mascuch M.* Egodocuments and history. A short account of the longue durée // The Historian. 2016. Vol. 78. P. 11–56.
31. *Худ Б.* Иллюзия «Я», или Игры, в которые играет с нами мозг. М.: Эксмо, 2015. 384 с.
32. *Трубина Е. Г.* Рассказанное Я: Проблема персональной идентичности в философии современности. Екатеринбург: УрО РАН, 1995. 152 с.
33. *Нуркова В. В.* Позитивная конструктивность автобиографической памяти: эволюционная перспектива // Седьмая международная конференция по когнитивной науке: тез. докл. (Светлогорск, 20–24 июня 2016). М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 461–462.
34. *Херманс Г.* Личность как мотивированный рассказчик: теория валюации и метод самоконфронтации // Постнеклассическая психология. 2006–2007. Т. 3, № 1. С. 7–53.
35. *Loftus E.* The reality of repressed memories // American Psychologist. 1993. Vol. 48, N 5. P. 518–537.
36. *Brewin C. R., Andrews B.* Creating Memories for False Autobiographical Events in Childhood: A Systematic Review / Appl. Cognit. Psychol. 2016. DOI: 10.1002/acp.3220. Published online in Wiley Online Library (wileyonlinelibrary.com). ULR: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.3220/pdf> (дата обращения: 29.10.2016).
37. *Исаева А. Н.* Стили идентичности в автобиографических Я-нарративах людей различных поколений: дис. ... магистра психологии. СПб., 2016. 121 с.
38. *Леонтьев Д. А.* Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.

Для цитирования: Зайцева Ю. Е. Модель нарративного анализа стиля идентичности // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 6–22. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.401

References

1. Johnson M. The Narrative Context of Self and Action. *Moral Imagination: Implications of Cognitive Science for Ethics*. Chicago, University of Chicago Press, 1993, pp. 150–184.
2. Gurevich P. S., Spirova E. M. *Identichnost' kak sotsial'nyi i antropologicheskii fenomen [Identity as a social and anthropological phenomenon]*. Moscow, Kanon+ROOI «Reabilitaciya» Publ., 2015. 368 p. (In Russian)

3. Rastorguev M. V. *Krizis «antropologii samotozhdestvennosti» v sovremennoi kul'ture*. Authoref. diss. kand. filosof. nauk ["*Anthropological Identity*" crisis in modern culture. Thesis of PhD]. Rostov-na-Donu, 2006. 32 p. (In Russian)
4. Andrusenko V. A., Emel'ianov B. V., Liubutin K. N., Strelets Iu. Sh. *Filosofia samoopredeleniia* [*Philosophy of Identity*]. Orenburg, Orenburg st. un-ty Publ., 1996. 212 p. (In Russian)
5. *Lichnost' i bytie: chelovek kak sub'ekt sotsiokul'turnoi real'nosti: mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf.* [*Personality and Being: Human Being as an Agent of Sociocultural Reality*]. eds Z. I. Riabikina, V. V. Znakov. Krasnodar, Kuban' State University Publ., 2016. 301 p. (In Russian)
6. Bauman Z. *Individualizirovanoe obshchestvo* [*Personalized Society*]. Moacow, Logos Publ., 2005. 390 p. (In Russian)
7. Zaitseva Iu. E. Identichnost' i chuvstvo sobstvennogo dostoinstva lichnosti v mul'tikul'turnom prostranstve [Identity and Personal Sense of Dignity in Multicultural Space]. *Psikhologicheskie problemy vzaimovlianiia kul'tur i tselostnost' lichnosti: mater. 4-i mezhdunar. konf. po problemam psikhologii kul'tury (19–20 iunია 2008 g.)* [*Psychological problems of Interaction of cultures and personal integrity. 4th International Conference on Psychology of Culture: Abstracts, Saint-Petersburg, 19–20 June 2008*]. Ed. by O. Danilenko. S.-Peterb. gos. un-t kul'tury i iskusstv; S.-Peterb. psikholog. o-vo. St. Petersburg, St. Petersburg State University of Culture and Art Publ., 2009, pp. 23–28. (In Russian)
8. Berzonsky M. Social-cognitive perspective on identity construction. *Handbook of identity theory and research*. Eds S. J. Schwaryz, K. Luyckx, V. L. Vignoles. New York, Springer, 2011, pp. 55–77.
9. Tlostanova M. V. Chelovek v sovremennom mire: Problemy mnozhestvennoi identichnosti [Human Being in Modern World: Multiple Identity Issues]. *Voprosy sotsial'noi teorii. Chelovek v poiskakh identichnosti: nauch. al'manakh* [*Issues of Social Theory: Person in search for Identity. Research Almanac*]. Eds Iu. M. Reznik, M. V. Tlostanova. Moscow, Philos. Inst. of RSA Publ., 2010, vol. IV, pp. 211–212. (In Russian)
10. Gritsanov A. A. Identifikatsionnyi krizis [Identification crisis]. *Noveishii filosofskii slovar'. Postmodernizm* [*Newest Philosophical Dictionary: Postmodernism*]. Minsk, Modern Litterateur Publ., 2007, pp. 170. (In Russian)
11. Khesle V. Krizis individual'noi i kollektivnoi identichnosti [Crisis of personal and collective identity]. *Apokalipsis smysla* [*Apocalypses of Meaning*]. Moscow, Algoritm Publ., 2007, pp. 17. (In Russian)
12. Mamardashvili M. K. *Psikhologicheskaia topologiia puti* [*Psychological Topology of the Course*]. Moscow, Fond Meraba Mamardashvili Publ., 2014. 1232 p. (In Russian)
13. Riker P. *Put' priznaniia. Tri ocherka* [*The Course of Recognition»: Three essays*]. Transl. from French. Moscow, Rossiiskaia politicheskaiia entsiklopediia (ROSSPEN) Publ., 2010. 268 p. (In Russian)
14. *Postmodernizm: entsiklopediia* [*Postmodernism: Encyclopedia*]. Eds A. A. Gricanov, M. A. Mozhejko. Minsk, Interpresservis: Kn. dom, 2001. 1038 p. (In Russian)
15. Erikson E. *Identichnost': iunost' i krizis* [*Identity, youth and crisis*]. Moscow, Progress Publ., 1996. 344 p. (In Russian)
16. *Ego identity: A handbook of psychosocial research*. Eds J. E. Marcia, A. S. Waterman, D. R. Matteson, S. L. Archer, J. L. Orlofsky. New York, Springer, 1993. 391 p.
17. Kelley H. H., Holmes J. G., Kerr N. L., Reis H. T., Rusbult C. E., Van Lange P. A. M. *An Atlas of Interpersonal Situations*. New York, Cambridge University Press. 2003. 506 p.
18. Tzhebinskii E. Narrativnoe ponimanie i narrativnye deistviia [Narrative understanding and narrative actions]. *Postneklassicheskaia psikhologiia* [*Postnonclassical Psychology*], 2006–2007, vol. 3, no. 1, pp. 56–80. (In Russian)
19. Krossli M. *Narrativnaia psikhologiia: samost', psikhologicheskaia travma i konstruirovaniie smysla* [*Narrative psychology: self, trauma and construction of meaning*]. Harkov, Humanitarian Centre, 2013. 284 p. (In Russian)
20. Tiupa V. I. *Vvedenie v sravnitel'nuuii narratologiiu: nauchno-uchebnoe posobie dlia samostoiatei'noi issledovatel'skoi raboty* [*Introduction in comparative narratology: Handbook for independent researcher*]. Moscow, Intrada, 2016. 145 p. (In Russian)
21. Zaitseva Iu. E. Ia-narrativ kak instrument konstruirovaniia identichnosti: ekzistentsial'no-narrativnyi podkhod [Self-Narrative as an instrument of identity construction: existential-narrative approach]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 16*, 2016, no. 1, pp. 118–136. (In Russian)
22. Makadams D. P. *Psikhologiia zhiznennykh istorii* [Psychology of life stories]. *Metodologiia i istoriia psikhologii* [*Methodology and History of Psychology*], 2008, no. 3, pp. 135–166. (In Russian)
23. Caprara G. V., Vecchione M., Alessandri G., Gerbino M., Barbaranelli C. The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 2011, vol. 81, pp. 78–96.

24. Sapogova E.E. *Ekzistentsial'naiia psikhologiia vzroslosti [Existential psychology of adulthood]*. Moscow, Smysl Publ., 2013. 767 p. (In Russian)
25. Habermas T., Bluck S. *Getting a life: The emergence of the life story in adolescence*. Psychol. Bull. Publ., 2000, vol. 126, pp. 748–769.
26. Nurkova V.V. Samoopredeliiaushchie narrativy v razvitii lichnosti [Self-Defining Narratives in personal development]. *Psikhologicheskaiia nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2014, vol. 19, no. 4, pp. 22–30. (In Russian)
27. Fivush R. Owing experience: The development of subjective perspective in autobiographical memory. *The self in time: Developmental perspectives*. Eds C. Moore, K. Lemmon. Mahwah, NJ, Erlbaum Publ., 2001, pp. 35–52.
28. McAdams D.P. Biography, narrative, and lives: An introduction. *Psychobiography and life narratives: A special issue of the Journal of Personality*. Eds D. P. McAdams, R. L. Ochberg. Durham, NC, Duke University Press, 1988, pp. 1–18.
29. Singer J.A., Bluck S. New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning. *Review of General Psychology*, 2015, vol. 5, pp. 91–99.
30. Baggerman A., Dekker R., Mascuch M. Egodocuments and history. A short account of the longue durée. *The Historian*, 2016, vol. 78, pp. 11–56.
31. Khud B. *Illiuziia «Ja», ili Igyr, v kotorye igraet s nami mozg [The Self-Illusion: Why There is No You Inside Your Head]*. Moscow, Eksmo Publ., 2015. 384 p. (In Russian)
32. Trubina E.G. *Rasskazannoe Ia: Problema personal'noi identichnosti v filosofii sovremenosti [Narrated Self: Problem of personal identity in modern philosophy]*. Ekaterinburg, UrO RAN Publ., 1995. 152 p. (In Russian)
33. Nurkova V.V. Pozitivnaia konstruktivnost' avtobiograficheskoi pamiati: evoliutsionnaia perspektiva [Positive constructiveness of autobiographical]. *Sed'maia mezhdunarodnaia konferentsiia po kognitivnoi nauke: Tezisy dokladov. Svetlogorsk, 20–24 iunია 2016 [7th International Conference on Cognitive Science: Abstracts, Svetlogorsk, 20–24 June 2016]*. Moscow, Institute of Psychology of RSA Publ., 2016, pp. 461–462. (In Russian)
34. Khermans G. Lichnost' kak motivirovannyi rasskazchik: teoriia valuatsii i metod samokonfrontatsii [The person as a motivated storyteller: Valuation theory and the self-confrontation method]. *Postneklassicheskaiia psikhologiia [Postnonclassical Psychology]*, 2006–2007, vol. 3, no. 1, pp. 7–53. (In Russian)
35. Loftus E. The reality of repressed memories. *American Psychologist*, 1993, vol. 48, no. 5, pp. 518–537.
36. Brewin C.R., Andrews B. Creating Memories for False Autobiographical Events in Childhood: A Systematic Review. *Appl. Cognit. Psychol.* 2016. DOI: 10.1002/acp.3220. Published online in Wiley Online Library ([wileyonlinelibrary.com](http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.3220/pdf)). Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/acp.3220/pdf> (accessed: 29.10.2016).
37. Isaeva A. N. *Stili identichnosti v avtobiograficheskikh Ia-narrativakh liudei razlichnykh pokolenii. Diss. ... magistra psikhologii [Identity style in autobiographical Self-Narratives of members of different generations. Master Thesis in Psychology]*. St. Petersburg, 2016. 121 p. (In Russian)
38. Leont'ev D.A. Ekzistentsial'nyi podkhod v sovremennoi psikhologii lichnosti [Existential approach in modern personality psychology]. *Voprosy psikhologii [Psych. Iss.]*, 2016, no. 3, pp. 3–15. (In Russian)

For citation: Zaitseva Yu.E. Model of Narrative Analysis of Personal Identity Style. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 6–22. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.401

Статья поступила в редакцию 10 сентября 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

Я. А. Ледовая, Р. В. Тихонов, О. Н. Боголюбова, Е. В. Казенная, Ю. Л. Сорокина

ОТЧУЖДЕНИЕ МОРАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ: ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ И МЕТОДЫ ЕГО ИЗМЕРЕНИЯ*

В статье впервые на русском языке описывается введенное А. Бандурой понятие «отчуждение моральной ответственности» (moral disengagement) и восемь механизмов, обеспечивающих его проявление. Даются примеры исследований данного конструкта, проводившихся в разных странах на различных выборках и для разных задач. Описана процедура адаптации англоязычного опросника С. Мур — короткой и длинной шкал отчуждения моральной ответственности (MD-8 и MD-24). Показано, что коэффициент внутренней согласованности шкал альфа Кронбаха и тест-ретестовая надежность находятся на приемлемом уровне. Обе версии шкалы на русском языке могут быть использованы для оценки конструкта отчуждения моральной ответственности в различных задачах. В тексте статьи приведены утверждения из обеих шкал. Библиогр. 25 назв. Ил. 1. Табл. 4.

Ключевые слова: отчуждение моральной ответственности, адаптация шкалы, моральное поведение, Альберт Бандура.

Y. A. Ledovaya, R. V. Tikhonov, O. N. Bogolyubova, E. V. Kazennaya, Y. L. Sorokina

MORAL DISENGAGEMENT: THE PSYCHOLOGICAL CONSTRUCT AND ITS MEASUREMENT

The paper is the first presentation of A. Bandura's concept of moral disengagement and its eight mechanisms made in the Russian language. Various examples of empirical research of this construct conducted in different countries for various purposes are described. Three empirical studies of the adaptation procedure for the original English version (authored by C. Moore) are provided in Russian translation:

Ледовая Янина Александровна — старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб, 7–9; y.ledovaya@spbu.ru

Тихонов Роман Вадимович — аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб, 7–9; roman.tikhonov@me.com

Боголюбова Ольга Николаевна — кандидат психологических наук, приглашенный доцент, Университет Clarkson, США, 13699, штат Нью-Йорк, Потсдам, а/я 5825; obogolyu@clarkson.edu

Казенная Елена Викторовна — старший преподаватель, зав. лабораторией, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», Российская Федерация, 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, 1/1; ev.kazennaya@mpgu.edu

Сорокина Юлия Львовна — кандидат психологических наук, доцент, Институт гуманитарного образования и информационных технологий, Российская Федерация, 105264, Москва, ул. Верхняя Пervoмайская, 53; sorokina.yuliya@mail.ru

Ledovaya Ya. A. — Senior Lecturer, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; y.ledovaya@spbu.ru

Tikhonov R. V. — Postgraduate, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; roman.tikhonov@me.com

Bogolyubova O. N. — PhD, Associate Professor, Visiting Assistant Professor, Clarkson University, Department of Psychology, P.O. Box 5825, Potsdam, NY 13699, USA; obogolyu@clarkson.edu

Kazennaya E. V. — Senior Lecturer, Head of trauma psychology laboratory, Institute of Childhood, Moscow State Pedagogical University, 1/1, M. Pirogovskaya ul., Moscow, 119991, Russian Federation; ev.kazennaya@mpgu.edu

Sorokina Yu. L. — PhD, Associate Professor, The Institute for the Humanities and Information Technologies (IGUMO&IT), 53, Verkhnyaya Pervomayskaya ul., Moscow, 105264, Russian Federation; sorokina.yuliya@mail.ru

* Работа выполнена при поддержке гранта СПбГУ 8.38.351.2015.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

two studies describe the short scale (MD-8) adaptation procedures and the third one describes the longer scale (MD-24) adaptation procedure. It is shown that Cronbach's alpha reliability index as well as the test-retest reliability coefficient are acceptable. Both scales for moral disengagement assessment (MD-8 and MD-24 in Russian) may be used for various purposes. Both scales' questions/statements are provided. Refs 25. Figs 1. Tables 4.

Keywords: moral disengagement, scale adaptation, moral agency, Albert Bandura.

...Если бы была задана психологическая задача: как сделать так, чтобы люди нашего времени, христиане, гуманные, просто добрые люди, совершали самые ужасные злодеяния, не чувствуя себя виноватыми, то возможно только одно решение: надо, чтобы было то самое, что есть, надо, чтобы эти люди были губернаторами, смотрителями, офицерами, полицейскими, то есть, чтобы, во-первых, были уверены, что есть такое дело, называемое государственной службой, при котором можно обращаться с людьми, как с вещами, без человеческого, братского отношения к ним, а во-вторых, чтобы люди этой самой государственной службой были связаны так, чтобы ответственность за последствия их поступков не падала ни на кого отдельно.

Лев Толстой. Воскресение.

Один из вопросов, ответ на который ждет от психологов общество, — это вопрос о том, почему обычные люди, добропорядочные граждане, могут совершать неблагоприятные, а порой и жестокие поступки. В истории психологии одним из самых известных экспериментов стал эксперимент С. Милгрэма, проведенный им с целью выяснить причины, по которым во время Второй мировой войны немецкие военные, подчиняясь своим командирам, совершали многочисленные убийства мирных людей; в частности, Милгрэма волновали причины, сделавшие возможным явление Холокоста. И основная идея его исследований — это идея о роли подчинения авторитету и снятия личной ответственности при получении указания от представителя власти [1]. Ф. Зимбардо, бывший по стечению обстоятельств однокурсником С. Милгрэма в школе одного из районов Нью-Йорка — Бронкса, спустя почти 10 лет после экспериментов Милгрэма в Йельском университете организовал свой легендарный Стенфордский тюремный эксперимент, в результате которого серьезно были пересмотрены этические требования к психологическим исследованиям: из-под контроля исследователей вышло целое искусственно организованное сообщество молодых мужчин, и наделенные властью и оправдывавшие себя вследствие этого участники смогли обесценить и перестать считать равными себе «заключенных», которые оказались зависимыми от их полномочий «тюремщиков» [2]. Развитие идеи подчинения авторитету в результате исследований С. Милгрэма и Ф. Зимбардо подчеркнуло влияние ситуации на поведение личности. И эта линия исследований, проводившихся социальными психологами, по сегодняшний день является одной из значимых парадигм в изучении причин тех человеческих поступков, которые считаются противоречащими моральным нормам.

Помимо социально-ситуационного контекста, существуют внутренние установки личности, когнитивные схемы, с помощью которых человек объясняет для

себя причины своих поступков и свои реакции на поступки других. В русле когнитивно-социального конструктивистского подхода объясняли моральное поведение Ж. Пиаже и Л. Колберг. Концепция Л. Колберга, вслед за идеями Ж. Пиаже, построена вокруг понятия стадильности морального развития, в становлении которого важную роль играют общение, развитие интеллекта и обретение независимости от авторитетных фигур [3–5]. Согласно Л. Колбергу, постконвенциональный уровень морального развития достигается далеко не каждым, поведение многих членов общества регулируется конвенциональным уровнем морали. При этом именно на постконвенциональном уровне морального развития идея авторитетной фигуры никак не довлеет над поступками личности.

Ярким современным представителем когнитивно-социального конструктивистского направления изучения морального поведения является А. Бандура, автор известной с 1960-х годов концепции социального научения, занявшийся в 1980-е годы теорией морального действия (*moral agency*) и издавший в 2016 году, в возрасте 90 лет, обобщающую его опыт и исследования монографию «Отчуждение моральной ответственности: как люди поступают плохо и живут с этим» [6]. А. Бандура подчеркивает важность не гипотетических рассуждений о моральных дилеммах (так изучал моральное поведение Колберг), а изучения реального поведения людей. Саморегуляция морального поведения не является для А. Бандуры полностью интрапсихической категорией; по его мнению, она возникает во взаимодействии с социальной средой, посредством реципрокных интеракций когнитивных, аффективных и социальных процессов [7].

Он описывает восемь механизмов так называемого отчуждения моральной ответственности (рисунок). Само явление отчуждения моральной ответственности (*moral disengagement*) он определяет как механизмы, при помощи которых на разных этапах процесса саморегуляции моральные запреты индивида активируются избирательно и не применяются им к себе (то есть отчуждаются) в ответ на его вредоносное по отношению к окружающим поведение [8]. Это классическое определение, встречающееся практически во всех книгах и статьях А. Бандуры, изложено несколько более образным языком Силией Мур, исследователем из Лондонской школы бизнеса, которая в 2015 г. сделала содержательный и емкий обзор современных исследований данного психологического конструкта: «Отчуждение моральной ответственности означает совокупность из восьми когнитивных механизмов, которые способствуют отъединению внутренних моральных стандартов от действий человека, облегчают его вовлеченность в неэтичное поведение и помогают не переживать при этом стресс» [9].

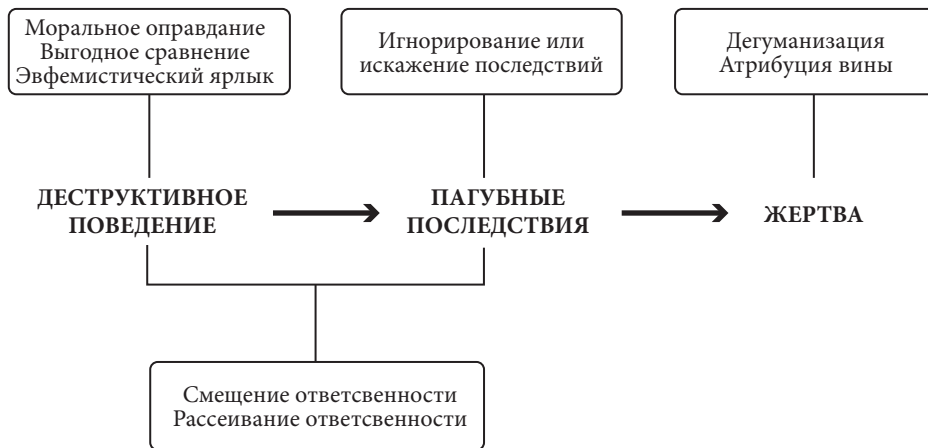
Восемь механизмов отчуждения моральной ответственности А. Бандура относит к четырем группам (локусам): это непосредственно поведение, личностный локус актора, локус переформулирования последствий поведения и локус искажения образа жертвы жестокого поведения. Поведенческий локус действует через три механизма:

1. *Моральное оправдание* (*moral justification*): применение этого механизма основано на использовании оправданий морального, социального или экономического характера для того, чтобы обосновать моральность своих поступков. Например, «Выживание нашей страны зависит от изгнания этих людей» или «Бог требует, чтобы я убил этих людей».

2. *Эвфемистический ярлык* (euphemistic labelling): использование специальным образом подобранных выражений может существенно поменять отношение к осуществляемым жестоким поступкам. Например, словосочетания «точечный удар» или «косвенный ущерб» могут снизить разрушительность тех действий, которые они маркируют.

3. *Выгодное сравнение* (advantageous comparison): сравнивая свои поступки с существенно более предосудительными, можно снизить впечатление об их вредности. Например, «меньшее из двух зол», «великая революция в свое время потребовала куда больших жертв».

Локус актора задействует смещение или умышленное размывание вины ответственного за деструктивное поведение. Он включает в себя два механизма:



Механизмы отчуждения моральных запретов индивида, активирующиеся в ответ на его деструктивное поведение [9]

1) *смещение ответственности* (displacement of responsibility) происходит, когда актер относит причины совершаемых им действий на счет социального давления более авторитетного, чем он, лица и минимизирует собственную активность. Например, наемный палач может сказать, что он подчинился приказу.

2) *рассеивание ответственности* (diffusion of responsibility) — это распространенный прием разделения вины, имевший место, например, среди сотрудников концентрационных лагерей или тюремщиков, которые представляют свои действия «просто элементами огромной системы».

Локус, позволяющий переформулировать последствия поведения, задействует механизм *искажения или игнорирования последствий вредоносного поведения* (disregard or distortion of consequences). Например, совершивший аморальный поступок человек может отрицать, что кто-то серьезно пострадал, или убеждать, что нанесенный вред пошел даже на пользу и «закалил» пострадавшего. Так, в примере, приводимом А. Бандурой (цит. по: [10]), католические иерархи относились к случаям растления детей среди служителей церкви как к самому собой разумеющемуся, а проводя аналогию с российскими реалиями, нельзя не вспомнить русскую поговорку «бьет — значит любит», оправдывающую семейное насилие.

К локусу, искажающему образ жертвы жестокого поведения, относятся два механизма:

1) *дегуманизация* (dehumanization), при использовании этого механизма пострадавший мысленно или вербально приравнивается к представителю более низкой ступени эволюции, животному или даже насекомому, лишенному эмоций и собственных смыслов, возможности переживать боль и т. п.; нанеся урон, актер едва ли не совершает благое дело.

2) *атрибуция вины* (attribution of blame), при использовании этого механизма совершающий жестокий поступок человек описывает себя как «жертву» настоящей жертвы, указывая на «провокацию». Например: «Она сама попросила об этом», «Он меня сам заставил так поступить» [10, 11].

Если концепция Л. Колберга строилась вокруг стадий морального развития и постепенного движения от интериоризации условной авторитетной фигуры, которая может наказывать за неодобряемое поведение, к абстрагированию и неиспользованию образа каких бы то ни было референтных фигур на постконвенциональной стадии морального развития, в концепции А. Бандуры подчеркивается скорее ситуативность и процессуальность механизма отчуждения моральной ответственности. Кроме того, он описывает восемь разных механизмов, которые могут быть активированы внешними обстоятельствами.

Начиная с 1990-х гг. А. Бандура, его коллеги и последователи изучали понятие отчуждения моральной ответственности в целом ряде контекстов: в связи с агрессивностью и травлей сверстников в подростковой среде [12, 13], в связи с организацией группировок заключенных в тюрьмах [14], для исследования причин неэтичного поведения в организациях [15], для изучения факторов приема спортсменами допинга [16], а также для оценки связанности с враждебным отношением к «чужакам» — представителям иных культур и при этом — превознесении «своих», а также для оправдания военных действий на территории чужой страны [17, 18].

Сам А. Бандура занимался исследованиями подростковой агрессии [12], в последнее время он также уделяет внимание вопросам объяснения причин терроризма [6, 19].

Известно несколько инструментов оценки уровня функционирования механизмов отчуждения моральной ответственности. Большая часть из них была разработана для специфических выборок. Первый опросник был опубликован в 1996 г., исследование проводилось в Италии и было посвящено причинам и механизмам жестокого и антисоциального поведения среди подростков. В нем было показано, что те, кто мысленно отчуждает применение моральных санкций к себе, склонны вести себя агрессивно, наносить вред окружающим и чаще думают о мести [12]. В 2001 г. Альфред МакАлистер опубликовал данные, согласно которым американские студенты с большим или с меньшим энтузиазмом поддерживали военные действия США и НАТО в Ираке и Югославии в зависимости от уровня отчуждения моральной ответственности. Для оценки уровня морального отчуждения он разработал специфическую шкалу, вопросы которой были сформулированы с точки зрения приемлемости применения военной силы в целях национальной или мировой безопасности [18]. В 2006 г. соавтор А. Бандуры в проекте по составлению первого опросника Джан Витторио Капрара разработал шкалу отчуждения моральной ответственности в области гражданского поведения (*civic moral disengagement*), во-

просы которой касались, например, отношения к загрязнению окружающей среды или к коррупции. Было показано, что высокие баллы по этой шкале чаще получают мужчины (аналогичные результаты получили МакАлистер и Бандура с соавторами) и что баллы по этой специфической шкале коррелировали с оценками по «общей» шкале отчуждения моральной ответственности, разработанной А. Бандурой и его итальянскими коллегами [20].

Также в 2009 г. было опубликовано исследование Джейн Вуд с соавторами, в котором они при помощи модифицированного опросника А. Бандуры и соавторов исследовали склонность к буллингу и созданию группировок в британских тюрьмах в связи с уровнем отчуждения моральной ответственности заключенных [14]. Они показали, что наиболее вовлеченные в создание тюремных группировок заключенные чаще обнаруживались среди тех, кто дольше находился в тюремной системе, был виновен в буллинге (травле других заключенных) и имел высокий уровень отчуждения моральной ответственности. Кроме того, их данные свидетельствовали о том, что отчуждение моральной ответственности частично опосредует отношение между инициированием буллинга и активностью в тюремных группировках.

В 2012 г. Силия Мур опубликовала с соавторами большое исследование, состоявшее из нескольких этапов, в котором был валидизирован опросник, оценивающий уровень отчуждения моральной ответственности в организационном контексте, а также были описаны поведенческие корреляты этой склонности. Авторы смогли показать, что склонность отключать моральную оценку собственных неблагоприятных поступков является предиктором неэтичного поведения (на основе самоотчета и экспертной оценки со стороны руководителя и коллег респондента), совершения подлогов и махинаций, принятия решений в свою пользу в рабочем контексте. Этот опросник имеет три формы: 8, 16 и 24 вопроса. Все три хорошо выявляют указанный конструкт, кроме того, именно этот опросник описывает наиболее общие жизненные ситуации, не привязанные к специфическому контексту, и его можно использовать для оценки разнообразных выборок [15].

Наконец, в 2016 г. вышло исследование, показывающее эффективность короткой шестивопросной шкалы отчуждения моральной ответственности в связи с оценкой готовности применять допинг. Изучалось поведение и самоотчеты британских спортсменов. Было показано, что уровень отчуждения моральной ответственности положительно связан с сообщаемой в самоотчетах вероятностью приема запрещенных препаратов [16].

В русскоязычном психологическом пространстве понятие отчуждения моральной ответственности практически не исследуется, хотя на сегодня существует целый список социально значимых тем и общественных дискуссий, для объяснения причин которых именно различные механизмы морального отчуждения могли бы стать наиболее релевантными. Здесь уместно упомянуть проблематику «обыденности» насилия (имевший большой резонанс в социальных медиа летом 2016 г. вопрос о традиционном для нашего общества замалчивании случаев насилия, жертвы которого высказывались, сопровождая свои истории хештегом «яне боюсь сказать»), вопросы геополитических разногласий между Россией и другими государствами ближнего и дальнего зарубежья (нередко подаваемых СМИ в рамках дискурса «свои — чужие», «они — мы»), проблематика легитимности выбо-

ров в Российский парламент (например, [21]) и некоторые другие. Мы не смогли найти в русскоязычной научной литературе примеров исследований феномена отчуждения моральной ответственности со ссылками на подход и инструменты, развиваемые Альбертом Бандурой и последователями его идей. Примером исследования схожей феноменологии является статья И. Знаменской и коллектива соавторов, описывающая экспериментальное исследование феномена нравственного отношения к «чужим» у взрослых, в котором применялся метод решения моральных дилемм в ситуации индуцированного кратковременного стресса. В этом исследовании было показано достоверное регрессирование к более ранним, «детским» формам поведения в ситуации морального выбора при стрессе: испытуемые поддерживали условного «своего», даже если он поступал несправедливо [22]. Эти результаты можно сопоставить с данными, полученными в упоминаемых нами выше исследованиях МакАлистера [18] и Ляйднера [17].

Таким образом, около 13 лет назад было введено новое понятие, описывающее общий механизм (отчуждение моральной ответственности), который конструируется в опыте и защищает самооценку индивида за счет неприменения к себе внутренних моральных санкций в условиях противоречия собственного поведения общепринятым моральным нормам. Кроме того, было создано несколько инструментов оценки уровня функционирования этого механизма в разных социальных ситуациях. Для оценки уровня отчуждения моральной ответственности в широком спектре исследовательских задач и при работе с разнообразными выборками можно использовать опросник С. Мур и коллег.

Цель данной статьи — представить результаты предварительного исследования адаптации двух русифицированных версий (состоящих из 8 и 24 вопросов) опросника отчуждения моральной ответственности, созданного и валидизированного С. Мур и ее коллегами на основе теории А. Бандуры.

Метод

Исследование 1. Психометрические свойства короткой версии опросника MD-8

В данном исследовании использовался опубликованный в 2012 г. опросник [15]. На первом этапе был осуществлен двойной перевод восьми вопросов (каждый предназначался для оценки одного из восьми механизмов морального отчуждения, степень согласия с утверждениями оценивается отвечающим по 7-балльной шкале Ликерта). Перевод с русского языка на английский показал высокую степень сходства оригинала и результата обратного перевода.

Первое эмпирическое исследование короткой шкалы MD-8

Выборка. В проверке тест-ретестовой надежности короткой шкалы участвовали 74 студента факультета психологии СПбГУ (возраст от 17 до 34 лет. Средний возраст — 19,84 ($y = 2,78$), 89,5 % — женщины).

Процедура. Данные были собраны во время весеннего семестра 2015 г. на факультете психологии СПбГУ на занятиях в трех студенческих группах разных годов обучения. Через три недели в тех же группах для сбора ретестовых данных проводилась аналогичная процедура. Респонденты были оповещены о том, что

участвуют в процедуре апробации методик, которые в дальнейшем планируется использовать при проведении крупного международного онлайн-исследования поведения пользователей социальных сетей и влияния стресса на их личностные и поведенческие особенности. Помимо шкалы отчуждения моральной ответственности участники заполняли еще несколько коротких опросников (шкала психологического благополучия ВОЗ-5, «Темная триада» и др.), отобранных для максимально оперативного онлайн-тестирования пользователей социальных сетей в основном исследовании.

Результаты первого эмпирического исследования короткой шкалы (табл. 1) были опубликованы в 2015 г. [11]. Среднее значение по шкале отчуждения моральной ответственности ($n = 74$) составило 2,43 ($y = 0,69$).

Таблица 1. Средние значения и согласованность шкалы отчуждения моральной ответственности в трех исследованиях

Выборка	Версия опросника	Размер выборки	Среднее значение по шкале	Стандартное отклонение	Альфа Кронбаха
Студенты факультета психологии СПбГУ	MD-8	74	2,43	0,69	—
Пользователи сети «Фейсбук»	MD-8	6724	2,75	0,80	0,68
Студенты факультетов психологии разных вузов	MD-24	141	3,15	0,88	0,88

Тест-ретестовая надежность краткой шкалы отчуждения моральной ответственности составила 0,8 ($n = 46$), что является достаточно высоким показателем [23]. Оценка согласованности пунктов шкалы в этом исследовании не проводилась в связи с небольшим объемом выборки.

В исследовании была обнаружена умеренная положительная взаимосвязь между выраженностью отчуждения моральной ответственности и параметром неклинической психопатии, одной из шкал опросника «Темная триада» ($r_s = 0,46$, $p < 0,001$). Также была обнаружена слабая корреляция макиавеллизма со шкалой отчуждения моральной ответственности ($r_s = 0,24$, $p = 0,039$).

Второе эмпирическое исследование короткой шкалы MD-8

Выборку составили 6724 русскоязычных пользователя социальной сети «Фейсбук» (77,9% — женщины), возраст участников от 18 до 85 лет, средний возраст — 44,96 ($\sigma = 11,58$). 86,8% используют «Фейсбук» хотя бы один раз в день. 79,9% трудоустроены, 78,6% имеют высшее образование. Этический комитет СПбГУ одобрил дизайн онлайн-исследования. Каждый испытуемый, приступая к заполнению серии опросников, подтверждал свое желание участвовать нажатием клавиши в браузере после ознакомления с краткой формой информированного согласия.

Процедура. В рамках международного онлайн-проекта, посвященного исследованию уровня психологического благополучия и влиянию стресса на ряд личностных особенностей пользователей социальных сетей, с помощью специально созданного приложения, распространяемого в социальной сети «Фейсбук», были собраны ответы пользователей на вопросы об их поведении в сети, а также ответы на вопросы ряда личностных опросников (это были те же опросники, которые исполь-

зовались в первом эмпирическом офлайн-исследовании). Кроме того, с согласия пользователей программа собирала тексты, публикуемые ими в открытом доступе (впоследствии эти тексты обрабатывались лингвистическими инструментами, помогающими выявить их эмоциональную специфику и связь с психологическими переменными). В качестве благодарности от исследователей участники получали краткую обратную связь в виде интерпретации результатов трех опросников. Это были короткие описания, составленные для получивших высокие, средние и низкие баллы (баллы подсчитывались программой автоматически и сопоставлялись с найденными в литературе среднестатистическими данными). Возможность получения обратной связи, по нашему мнению, можно считать фактором, минимизирующим проявление намеренных искажений в ответах испытуемых. Ссылка на приложение с опросником распространялась в рамках оплачиваемой рекламной кампании среди русскоязычных пользователей сети «Фейсбук», проживающих на территории России, аналогичной коммерческим рекламным кампаниям. Сбор данных длился в течение двух недель в ноябре 2015 г. Среди 61 вопроса, заданного участникам, было 8 вопросов из краткой шкалы отчуждения моральной ответственности. В данной статье рассматриваются результаты, полученные по этой шкале.

Результаты второго эмпирического исследования короткой шкалы: средний уровень отчуждения моральной ответственности в этой выборке составил 2,75 ($\sigma=0,80$). У мужчин это значение несколько выше ($M=2,93$; $\sigma=0,83$; $n=1487$), чем у женщин ($M=2,70$; $\sigma=0,78$; $n=5273$). Различия являются статистически значимыми ($U=2359186$, $p<0,001$, $d=0,24$).

В табл. 2 приведены результаты показателя отчуждения моральной ответственности среди мужчин и женщин разных возрастных групп. В целом уровень этого параметра с возрастом снижается, об этом говорит коэффициент корреляции $r_s=-0,121$, $p<0,001$.

Таблица 2. Средние значения показателей шкалы MD-8 у пользователей социальной сети «Фейсбук» разного возраста (N=6724)

Возраст	Мужчины			Женщины		
	n	M	SD	n	M	SD
18–24	30	3,34	1,17	221	2,86	0,83
25–44	534	3,02	0,83	2355	2,78	0,78
45–64	782	2,89	0,80	2213	2,61	0,77
65–85	95	2,71	0,85	215	2,50	0,74

Уровень внутренней согласованности шкалы был измерен с помощью коэффициента альфа Кронбаха, который составил 0,68. Этот уровень надежности несколько ниже установленного конвенционального порога в 0,7, считающегося достаточным уровнем внутренней согласованности [23]. Показатели согласованности вопросов шкалы приведены в табл. 3.

Была обнаружена статистически значимая положительная взаимосвязь среднего балла по шкале отчуждения моральной ответственности со шкалами макиавеллизма ($r_s(6724)=0,424$, $p<0,001$) и неклинической психопатии ($r_s(6724)=0,418$, $p<0,001$) из опросника «Темная триада».

Таблица 3. Показатели внутренней согласованности шкалы MD-8 (N = 6724)

Пункт шкалы	Среднее по шкале при исключении пункта	Дисперсия шкалы при исключении пункта	Скорректированная корреляция пункта со шкалой	Альфа Кронбаха при исключении пункта
1	2,45	0,52	0,37	0,65
2	2,52	0,55	0,38	0,65
3	2,31	0,48	0,40	0,64
4	2,40	0,51	0,37	0,65
5	2,43	0,52	0,39	0,64
6	2,49	0,52	0,41	0,64
7	2,36	0,47	0,40	0,64
8	2,27	0,52	0,27	0,67

Исследование 2. Психометрические свойства длинной версии опросника MD-24

В данном исследовании был также использован опубликованный в 2012 г. опросник [15]. Был осуществлен двойной перевод оставшихся 16 из 24 вопросов опросника. 8 вопросов, составивших краткую подшкалу, были переведены в 2015 г. и описаны выше. Таким образом, для оценки каждого из восьми механизмов морального отчуждения предназначалось по 3 вопроса. Степень согласия с утверждениями оценивался отвечающим по 7-балльной шкале Ликерта. Перевод с русского языка на английский показал высокую степень сходства оригинала и результата обратного перевода.

Выборку исследования составили студенты ($n = 141$; возраст от 17 до 40 лет; ср. возраст: 19,47; 87 % — женщины) очных отделений факультетов психологии трех вузов — СПбГУ, АНО ВО «Институт гуманитарного образования и информационных технологий» (Москва), Институт детства МПГУ (Москва). Из них 87 участников заполняли опросник дважды с промежутком в две недели.

Процедура. Несколько психологических опросников, в том числе шкала психологического благополучия ВОЗ-5, шкала удовлетворенности жизнью Э. Динера SWLS, опросник TOSCA-3 (Test of Self-Conscious Affect — Version 3, «Тест эмоций самоосознания»), проходивший в этом исследовании этап адаптации, и шкала MD-24, заполнялись участниками через онлайн-форму. Студенты участвовали в исследовании по просьбе преподавателей. Опрос осуществлялся в мае и июне 2016 г.

Результаты. Средний уровень отчуждения моральной ответственности в этой выборке составил 3,15 ($y = 0,88$). Опросник обладает достаточным уровнем устойчивости результатов во времени (ретестовая надежность $r_s(88) = 0,799$, $p < 0,001$).

Уровень внутренней согласованности шкалы был измерен с помощью коэффициента альфа Кронбаха, который составил 0,88.

Обсуждение результатов

Было проведено 3 исследования, направленных на адаптацию двух шкал, измеряющих уровень отчуждения моральной ответственности — короткой и длинной

версии, — предложенных С. Мур на основе теории А. Бандуры. Ниже представлено обсуждение отдельных этапов адаптации опросников.

Обсуждение результатов первого эмпирического исследования короткой шкалы MD-8

Среднее значение по шкале отчуждения моральной ответственности MD-8 в первом исследовании ($n=74$) составило 2,43 ($\sigma=0,69$). Данные результаты сопоставимы с результатами, ранее полученными С. Мур и коллегами [15] на выборке американских студентов ($M=2,79$, $\sigma=0,87$; средний возраст 19,1) и слушателей международной программы MBA ($M=2,12$, $\sigma=0,77$; средний возраст 28,5). При этом обе выборки С. Мур состояли более чем наполовину из мужчин, а в российской выборке доля женщин составила 89,5%. Мужчины чаще получают более высокие оценки по этой шкале [12, 18, 20].

В данном исследовании обнаружена умеренная взаимосвязь между выраженностью отчуждения моральной ответственности и параметром неклинической психопатии, одной из шкал опросника «Темная триада». Данные, полученные Винсентом Иганом и коллегами [24], показали близкие значения коэффициента корреляции ($r=0,49$, $p<0,001$; возраст испытуемых от 18 до 83 лет, средний возраст — 37,99 ($\sigma=16,50$), 71,3% — женщины). Этот результат можно объяснить тем, что некоторые вопросы шкалы психопатии и шкалы отчуждения моральной ответственности направлены на выявление достаточно схожих установок и поведенческих паттернов, эти конструкты не тождественны, но близки.

Кроме того, была обнаружена слабая корреляция макиавеллизма со шкалой отчуждения моральной ответственности ($r=0,24$, $p=0,039$). В исследовании Игана и коллег [24] со шкалой отчуждения моральной ответственности также коррелировала шкала макиавеллизма ($r=0,41$, $p<0,001$). По содержанию вопросов обеих шкал (например: «Почти всеми людьми можно манипулировать» — шкала макиавеллизма и «С некоторыми людьми необходимо обходиться без церемоний, потому что у них нет тех чувств, которые можно задеть», — шкала отчуждения моральной ответственности) можно предположить, что природа этих двух конструктов довольно схожа. В нашем исследовании была обнаружена только слабая корреляция макиавеллизма со шкалой отчуждения моральной ответственности ($r=0,24$, $p=0,039$). Возможным объяснением этого факта может быть то, что в выборке участвовали молодые люди, студенты факультета психологии, преимущественно женщины, а в исследовании Игана и коллег — это были студенты, работающие по найму взрослые люди и пенсионеры, выборка была более сбалансированной по полу. Существуют данные, согласно которым макиавеллизм чаще более ярко проявляется у мужчин [25], а в нашей выборке подавляющее число составляли молодые женщины, студентки факультета психологии.

Обсуждение результатов второго эмпирического исследования короткой шкалы MD-8

Данный опросник был использован С. Мур и коллегами на нескольких выборках британских и американских участников (студентов университетов, слушателей курсов MBA и участников, посетивших университетскую лабораторию). Как было указано выше, результаты по этой шкале варьировали от 2,12 до 2,79 и в целом

сопоставимы с данными российских участников. Необходимо, однако, иметь в виду, что средний возраст российских участников этого исследования существенно выше, чем в двух выборках в США.

Данные, собранные среди мужчин и среди женщин, значимо отличаются: у мужчин показатель морального отчуждения выше. Этот результат согласуется с известными данными, полученными на аналогичных шкалах, измеряющих уровень отчуждения моральной ответственности [12, 18, 20].

Среди мужчин и женщин разных возрастных групп уровень отчуждения моральной ответственности с возрастом снижается. Мы не находили масштабных исследований с участием больших групп испытуемых, в которых бы выделялись группы разного возраста. Можно выдвинуть предположение, что в российской выборке опыт мысленного применения моральных запретов к себе и своему поведению более близок представителям старшего поколения, жившего в эпоху большой идеологической нагрузки и навязанных идеалов, которым необходимо было следовать, иногда под угрозой разнообразных видов наказания. Но данное предположение нуждается в дополнительной проверке.

Уровень внутренней согласованности шкалы на выборке пользователей сети «Фейсбук» оказался достаточно низким. С одной стороны, это может быть связано с тем, что каждый вопрос представляет собой один из механизмов отчуждения моральной ответственности, имеющих под собой различные основания. Восемь механизмов, объединенных в четыре локуса, вариативно описывают разные стороны одного сложноорганизованного явления, имеющего множественную природу и включающего в себя совокупность когнитивных, аффективных и социальных причин. С другой стороны, низкая согласованность может быть обоснована спецификой самой выборки, которая оказалась большой по объему (6724 человек) и крайне гетерогенной по составу участников.

Статистически значимая положительная взаимосвязь шкалы отчуждения моральной ответственности со шкалами макиавеллизма и неклинической психопатии из опросника «Темная триада» согласуется сопоставимой по возрасту и полу выборкой В. Игана и коллег [24]. Конструктивная валидность понятия «Отчуждение моральной ответственности», таким образом, может быть показана через связь с поведенчески близкими явлениями психопатии и макиавеллизма. В частности, с макиавеллизмом сильнее всего связаны вопросы 1 и 7, а с психопатией — 1, 2, 3, 6 и 7 (табл. 4). Также была обнаружена слабая положительная корреляция с самоотчетом об агрессивном поведении в Интернете. Выводом может стать то, что конструкт «отчуждения моральной ответственности» включает в себя стратегии, которые могут использоваться в разных комбинациях.

Кроме того, было обнаружено, что из всего списка вопросов короткой шкалы вопросы 3, 6 и 7 сильнее всего коррелируют с итоговым значением шкалы отчуждения моральной ответственности (см. табл. 3).

При этом последний вопрос менее всего коррелирует с общей шкалой. При его исключении из списка вопросов согласованность всей шкалы повышается.

Можно предположить, что отношение к сути вопроса «Люди, с которыми плохо обращаются, обычно сами совершают что-то такое, что провоцирует это» является менее внутренне осуждаемым респондентами. И этот результат может быть интерпретирован как возможная принимаемая культурная установка,

Таблица 4. Взаимосвязь вопросов шкалы отчуждения моральной ответственности со шкалами «Темной триады» и самоотчетом об агрессивном поведении в Интернете

Вопрос шкалы	Нарциссизм	Макиавелизм	Психопатия	Агрессия в Интернете
1	0,11***	0,32***	0,34***	0,13***
2	0,06***	0,15***	0,29***	0,13***
3	0,17***	0,28***	0,27***	0,11***
4	0,01	0,20***	0,13***	0,01
5	-0,01	0,13***	0,14***	0,01
6	0,09***	0,20***	0,23***	0,05***
7	0,13***	0,34***	0,34***	0,14***
8	0,12***	0,23***	0,17***	0,03***
Суммарный балл по шкале	0,17***	0,42***	0,42***	0,14***

Примечание: $n=6724$. *** $p < 0,001$.

реакцией на которую стал в том числе флешмоб против замалчивания насилия «янебоюсьсказать».

Обсуждение результатов эмпирического исследования длинной шкалы MD-24

Средние показатели длинной шкалы MD-24 (3,15 ($\sigma=0,88$)) выше, чем показатели по короткой шкале MD-8 (2,43 ($\sigma=0,69$)), причем оба результата были получены на выборках студентов факультетов психологии. Данный факт согласуется с результатами, полученными С. Мур и коллегами (2,99 ($\sigma=0,88$) для MD-24 и 2,57 ($\sigma=0,99$) для MD-8). Возможно, большее количество предполагаемых ситуаций в длинной шкале провоцирует более яркое проявление отчуждения моральной ответственности у испытуемых.

Коэффициент согласованности шкалы альфа Кронбаха высок — 0,9, что также было показано С. Мур при сопоставлении двух версий шкалы отчуждения моральной ответственности (в ее исследовании шкала MD-24 имела коэффициент внутренней согласованности 0,9) [15]. Можно связать этот факт с увеличением количества вопросов в шкале.

Выводы

Отчуждение моральной ответственности — важный психологический конструкт, применение которого к описанию и объяснению разнообразных социально-психологических феноменов может быть весьма продуктивным. В данной статье описана процедура адаптации англоязычного опросника — короткой и длинной шкал отчуждения моральной ответственности. В целом психометрические показатели — тест-ретестовая надежность и коэффициент внутренней согласованности шкал — находятся на приемлемом уровне. Относительно невысокий уровень значения коэффициента альфа Кронбаха для короткой шкалы в 8 вопросов (см. табл. 1) мы объясняем как малым количеством вопросов в шкале, так и гетерогенностью самого конструкта, который имеет 8 механизмов. Конструктная валидность шкал проверялась с помощью близких по поведенческим проявлениям

конструктов макиавеллизма и неклинической психопатии, а также данных о самоотчетах об агрессивном поведении в Интернете. Обе версии — короткая и длинная шкалы отчуждения моральной ответственности на русском языке — могут быть использованы для оценки конструкта в различных задачах.

Литература

1. Милгрэм С. Подчинение авторитету. Научный взгляд на власть и мораль. М.: Альпина нон-фикшн, 2016. 242 с.
2. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / пер. с англ.: А. Стагивка. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. 740 с.
3. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages // Essays on Moral Development / ed. by L. Kohlberg. Vol. 2: The Philosophy of Moral Development. San Francisco: Harper & Row Publishers. 1984. 768 p.
4. Аncyфeрoвa Л. И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследований Лоуренса Колберга и его школы) // Психологический журнал. 1999. Т. 20, № 3. С. 5–17.
5. Гулевич О. А. Социальная психология справедливости. М.: Институт психологии РАН, 2011. 284 с.
6. Bandura A. Moral Disengagement: How People Do Harm and Live With Themselves. New York, NY: Worth Publishers, 2016. 446 p.
7. Bandura A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of moral education. 2002. Vol. 31, N 2. С. 101–119.
8. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc, 1985. 544 p.
9. Moore C. Moral disengagement // Current Opinion in Psychology. 2015. Vol. 6. P. 199–204.
10. Sternberg R. J. When Good, Not So Good, and Downright Evil People Do Bad Things: A Review of Moral Disengagement. URL: <http://www.apa.org/international/pi/2016/03/moral-disengagement.aspx> (дата обращения: 10.09.2016)
11. Ледовая Я. А., Боголюбова О. Н., Тихонов П. В. Стресс, благополучие и Темная триада // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 15.08.2016).
12. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency // Journal of Personality and Social Psychology. 1996. Vol. 71, N 2. P. 364–374.
13. Gini G., Pozzoli T., Hymel S. Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior // Aggressive Behavior. 2013. Vol. 40, N 1. P. 56–68.
14. Wood J., Moir A., James M. Prisoners' gang-related activity: the importance of bullying and moral disengagement // Psychology, Crime & Law. 2009. Vol. 15, N 6. P. 569–581.
15. Moore C., Detert J. R., Baker V. L., Mayer D. M. Why Employees Do Bad Things: Moral Disengagement And Unethical Organizational Behavior // Personnel Psychology. 2012. Vol. 65, N 1. P. 1–48.
16. Kavussanu M., Hatzigeorgiadis A., Elbe A.-M., Ring C. The moral disengagement in doping scale // Psychology of Sport and Exercise. 2016. Vol. 24. P. 188–198.
17. Leidner B, Castano E, Zaiser E, Giner-Sorolla R. Ingroup Glorification, Moral Disengagement, and Justice in the Context of Collective Violence // Personality and Social Psychology Bulletin. 2010. Vol. 36, N 8. P. 1115–1129.
18. McAlister A. L. Moral Disengagement: Measurement and Modification // Journal of Peace Research. 2001. Vol. 38, N 1. P. 87–99.
19. Bandura A. The role of selective moral disengagement in terrorism and counterterrorism // Understanding terrorism: Psychosocial roots, consequences, and interventions / eds F. M. Moghaddam, A. J. Marsella. Washington, DC, US: American Psychological Association, 2004. P. 121–150.
20. Caprara G. V., Fida R., Vecchione M., Tramontano C., Barbaranelli C. Assessing civic moral disengagement: dimensionality and construct validity // Personality and Individual Differences. 2009. Vol. 47, N 5. P. 504–509.
21. Enikolopov R., Korovkin V., Petrova M., Sonin K., Zakharov A. Field experiment estimate of electoral fraud in Russian parliamentary elections // Proceedings of the National Academy of Sciences. 2012. Vol. 110, N 2. P. 448–452.

22. Знаменская И. И., Марков А. В., Бахчина А. В., Александров Ю. И. Отношение к «чужим» при стрессе: системная дедифференциация // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 4. С. 44–58.
23. Купер К. Индивидуальные различия. М.: Аспект Пресс, 2000. 527 с.
24. Egan V., Hughes N., Palmer E. J. Moral disengagement, the dark triad, and unethical consumer attitudes // *Personality and Individual Differences*. 2015. Vol. 76. P. 123–128.
25. Егорова М. С., Ситникова М. А., Паришкова О. В. Адаптация короткого опросника «Темной триады» // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 43. С. 1. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 02.09.2016).

Для цитирования: Ледовая Я. А., Тихонов Р. В., Боголюбова О. Н., Казенная Е. В., Сорокина Ю. Л. Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 23–39. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.402

References

1. Milgrem S. *Podchinenie avtoritetu. Nauchnyi vzgliad na vlast' i moral'* [Obedience to Authority: An Experimental View]. Moscow, Alpina non-fiction Publ., 2016. 242 p. (In Russian)
2. Zimbardo F. *Effekt Liutsifera. Pochemu khoroshie liudi prevrashchaiutsia v zlodeev* [The Lucifer Effect: Understanding How Good People Turn Evil]. Transl. from Engl. by A. Stativk. Moscow, Alpina non-fiction Publ., 2013. 740 p. (In Russian)
3. Kohlberg L. The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. *Essays on Moral Development*. Ed. by L. Kohlberg. Vol. 2: The Philosophy of Moral Development. San Francisco, Harper & Row Publishers, 1984. 768 p.
4. Antsyferova L. I. Sviaz' moral'nogo soznaniia s nraivstvennym povedeniem cheloveka (po materialam issledovaniia Lourensa Kolberga i ego shkoly) [An association between moral consciousness and human moral behavior (based on research by Lawrence Kohlberg)]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1999, vol. 20, no. 3, pp. 5–17. (In Russian)
5. Gulevich O. A. *Sotsial'naia psikhologiiia spravedlivosti* [Social psychology of justice]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2011. 284 p. (In Russian)
6. Bandura A. *Moral Disengagement: How People Do Harm and Live With Themselves*. New York, NY, Worth Publishers, 2016. 446 p.
7. Bandura A. Selective moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of moral education*, 2002, vol. 31, no. 2, pp. 101–119.
8. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall, Inc, 1985. 544 p.
9. Moore C. Moral disengagement. *Current Opinion in Psychology*, 2015, vol. 6, pp. 199–204.
10. Sternberg R. J. *When Good, Not So Good, and Downright Evil People Do Bad Things: A Review of Moral Disengagement*. Available at: <http://www.apa.org/international/pi/2016/03/moral-disengagement.aspx> (accessed: 10.09.2016).
11. Ledovaia Ia. A., Bogolyubova O. N., Tikhonov R. V. Stress, blagopoluchie i Temnaia triada [Stress, Well-being and the Dark Triad]. *Psikhologicheskie issledovaniia*, 2015, vol. 8, no. 43. P. 5. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 15.08.2016).
12. Bandura A., Barbaranelli C., Caprara G. V., Pastorelli C. Mechanisms of moral disengagement in the exercise of moral agency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1996, vol. 71, no. 2, pp. 364–374.
13. Gini G., Pozzoli T., Hymel S. Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 2013, vol. 40, no. 1, pp. 56–68.
14. Wood J., Moir A., James M. Prisoners' gang-related activity: the importance of bullying and moral disengagement. *Psychology, Crime & Law*, 2009, vol. 15, no. 6, pp. 569–581.
15. Moore C., Detert J. R., Baker V. L., Mayer D. M. Why Employees Do Bad Things: Moral Disengagement and Unethical Organizational Behavior. *Personnel Psychology*, 2012. vol. 65, no. 1, pp. 1–48.
16. Kavussanu M., Hatzigeorgiadis A., Elbe A.-M., Ring C. The moral disengagement in doping scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 2016, vol. 24, pp. 188–198.
17. Leidner B, Castano E, Zaiser E, Giner-Sorolla R. Ingroup Glorification, Moral Disengagement, and Justice in the Context of Collective Violence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2010, vol. 36, no. 8, pp. 1115–1129.

18. McAlister A. L. Moral Disengagement: Measurement and Modification. *Journal of Peace Research*, 2001, vol. 38, no. 1, pp. 87–99.
19. Bandura A. The role of selective moral disengagement in terrorism and counterterrorism. *Understanding terrorism: Psychosocial roots, consequences, and interventions*. Eds F. M. Moghaddam, A. J. Marsella. Washington, DC, US, American Psychological Association Publ., 2004, pp. 121–150.
20. Caprara G. V., Fida R., Vecchione M., Tramontano C., Barbaranelli C. Assessing civic moral disengagement: dimensionality and construct validity. *Personality and Individual Differences*, 2009, vol. 47, no. 5, pp. 504–509.
21. Enikolopov R., Korovkin V., Petrova M., Sonin K., Zakharov A. Field experiment estimate of electoral fraud in Russian parliamentary elections. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2012, vol. 110, no. 2, pp. 448–452.
22. Znamenskaya I. I., Markov A. V., Bakhchina A. V., Aleksandrov Yu. I. Otnoshenie k «chuzhim» pri strese: sistemnaia dedifferentsiatsiia [Attitude toward «others» under stress: system dedifferentiation]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychological Journal]*, 2016, vol. 37, no. 4, pp. 44–58. (In Russian)
23. Kuper K. *Individual'nye razlichiiia [Individual difference]*. Moscow, Aspekt Press Publ., 2000. 527 p. (In Russian)
24. Egan V., Hughes N., Palmer E. J. Moral disengagement, the dark triad, and unethical consumer attitudes. *Personality and Individual Differences*, 2015, vol. 76, pp. 123–128.
25. Egorova M. S., Sitnikova M. A., Parshikova O. V. Adaptatsiia Korotkogo oprosnika Temnoi triady [Adaptation of the Short Dark Triad]. *Psikhologicheskie issledovaniia*, 2015, vol. 8, no. 43, p. 1. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 02.09.2016)

For citation: Ledovaya Y. A., Tikhonov R. V., Bogolyubova O. N., Kazennaya E. V., Sorokina Y. L. Moral Disengagement: the Psychological Construct and its Measurement. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 23–39. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.402

Статья поступила в редакцию 7 сентября 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Короткая и длинная шкалы отчуждения моральной ответственности MD-8 и MD-24

Перед Вами — 8 (24) утверждений, с которыми Вы можете согласиться или не согласиться. Используя шкалу от 1 до 7, обозначьте степень своего согласия с каждым утверждением, поставив соответствующую цифру рядом с ним. Пожалуйста, будьте искренни и честны в Ваших ответах. Шкала от 1 до 7 такова:

1 = совершенно не согласен; 2 = не согласен; 3 = скорее не согласен; 4 = не могу сказать, согласен или не согласен; 5 = скорее согласен; 6 = согласен; 7 = совершенно согласен.

Краткая версия шкалы отчуждения моральной ответственности MD-8

1. Распространять сплетни для защиты тех, кто тебе дорог, — совершенно нормально.
2. Взять что-то без разрешения владельца — в порядке вещей, если берешь лишь на время.
3. Принимая во внимание то, как люди ошибаются в себе самих, едва ли можно считать грехом небольшое преувеличение информации о своих заслугах.
4. Люди не должны отвечать за совершение каких-то спорных поступков, когда они просто делали то, что указывала им делать некая авторитетная фигура.
5. Нельзя обвинять людей за совершение формально некорректных поступков, когда все их друзья делают то же самое.
6. Выдавать чужие идеи за свои — не такой уж и серьезный проступок.
7. С некоторыми людьми необходимо обходиться без церемоний, потому что у них нет тех чувств, которые можно задеть.
8. Люди, с которыми плохо обращаются, обычно сами совершают что-то такое, что провоцирует это.

Длинная версия шкалы отчуждения моральной ответственности MD-24

1. Распространять сплетни для защиты тех, кто тебе дорог, — совершенно нормально.
2. Обманывать, чтобы уберечь своих друзей от неприятностей, — нормально.
3. Иногда необходимо поступать нечестно, чтобы достигать благородных целей.
4. Взять что-то без разрешения владельца — в порядке вещей, если берешь лишь на время.
5. Совершенно нормально скрыть некоторые факты, чтобы доказать что-то свое.
6. Когда вы ведете переговоры, чтобы получить то, чего действительно хотите, то не рассказать всех подробностей — просто часть игры.
7. Принимая во внимание то, как люди ошибаются в себе самих, едва ли можно считать грехом небольшое преувеличение информации о своих заслугах.
8. По сравнению с другими незаконными вещами, которые делают люди, взять в магазине что-то небольшое и не заплатить — не стоит того, чтобы переживать об этом.
9. Нанести ущерб какой-то собственности — невелика беда, если подумать о том, что другие вообще нападают на людей.
10. Люди не должны отвечать за совершение каких-то спорных поступков, когда они просто делали то, что указывала им делать некая авторитетная фигура.
11. Нельзя обвинять людей в плохом поведении, если это происходит под давлением их друзей.
12. Нельзя обвинять людей в нарушениях правил, если этому их научили руководители.
13. Нельзя обвинять людей за совершение формально некорректных поступков, когда все их друзья делают то же самое.
14. Обмануть — вполне допустимо, если окружение согласно с тем, что это наилучший способ разрешить ситуацию.
15. В ситуациях, где обычно все жульничают, нет причин не делать того же.
16. Выдавать чужие идеи за свои — не такой уж и серьезный проступок.
17. Нет никакого вреда в том, чтобы уйти из магазина с лишней сдачей.
18. В порядке вещей немного приврать во время переговоров, — ведь никто не пострадает.
19. С некоторыми людьми необходимо обходиться без церемоний, потому что у них нет тех чувств, которые можно задеть.
20. Абсолютно нормально относиться плохо к тому, кто ведет себя как мерзавец.
21. Те, кто совершает насильственные преступления, не заслуживают того, чтобы к ним относились как к обычным людям.
22. Люди, с которыми плохо обращаются, обычно сами совершают что-то такое, что провоцирует это.
23. Если коммерческая компания ошибается в расчетах в вашу пользу, вполне можно им об этом не сообщать, — ведь это ошибка с их стороны.
24. Если произошло вторжение в чью-то частную жизнь, возможно, это случилось потому, что эти люди не приняли адекватных мер для ее защиты.

МЕХАНИЗМЫ в соответствии с номерами вопросов: MD-8 (MD-24):

- 1 (1–3) — «Моральное оправдание» (moral justification)
- 2 (4–6) — «Эвфимистический ярлык» (euphemistic labelling)
- 3 (7–9) — «Выгодное сравнение» (advantageous comparison)
- 4 (10–12) — «Смещение ответственности» (displacement of responsibility)
- 5 (13–15) — «Рассеивание ответственности» (diffusion of responsibility)
- 6 (16–18) — «Искажение последствий» (distortion of consequences)
- 7 (19–21) — «Дегуманизация» (dehumanization)
- 8 (22–24) — «Атрибуция вины» (attribution of blame)

О. В. Александрова, И. Б. Дерманова

ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОЦЕНКЕ СЛОЖНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

(на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка)*

В статье рассматривается понятие трудной жизненной ситуации и ее субъективные характеристики. Используя психосемантический подход, авторы создали методику — Семантический дифференциал жизненных ситуаций. С помощью данной методики были выделены смысловые единицы в восприятии жизненной ситуации близкими родственниками тяжело болеющих детей. Выборка — 81 человек, взрослые в возрасте от 20 до 60 лет. Смысловые единицы сгруппировались вокруг таких параметров восприятия ситуации, как: 1) уровень стрессогенности; 2) оценка собственных психологических ресурсов; 3) определенность — неопределенность ситуации; 4) сила и энергия; 5) ощущение разрешимости (преодолимости) ситуации и 6) включенность (причастность) и значимость. Библиогр. 16 назв. Табл. 1.

Ключевые слова: трудная жизненная ситуация, смысловые единицы, субъективный образ ситуации, копинг-поведение, психосемантический подход, факторный анализ.

O. V. Aleksandrova, I. B. Dermanova

PSYCHOSEMANTIC APPROACH TO ASSESSING DIFFICULT LIFE SITUATIONS (on the pattern of the situation related to the disease that threatens a child's life)

The article deals with the notion of a difficult life situation and its subjective characteristics. Using apsychosemantic approach, the authors have created a methodology — the Life Situations Semantic Differential. With a help of this technique semantic units were identified in the perception of the life situation of close relatives of seriously ill children. The sample included 81 individuals (adults aged 20 to 60 years). Semantic units were grouped around such parameters of situation perception as 1) the level of stress; 2) assessment of their own psychological resources; 3) the certainty-uncertainty of situation; 4) strength and energy; 5) a sense of resolvability of the situation and 6) involvement and significance. Refs 16. Table 1.

Keywords: difficult life situation, semantic units, coping behavior, subjective situation image, psychosemantic approach, factor analysis.

Понятие «ситуация» в психологии определено недостаточно четко. Существуют разные точки зрения в интерпретации данного конструкта. Часть исследователей рассматривает ситуацию как совокупность элементов объективной

Александрова Ольга Викторовна — соискатель, психолог, Медицинское учреждение «Детский хоспис», Российская Федерация, 197229, Санкт-Петербург, Коннолахтинский пр, 23А; al-ov@bk.ru

Дерманова Ирина Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб, 7–9; dermanova@mail.ru

Aleksandrova O. V. — Postgraduate, psychologist, Medical Institution “Children’s Hospice”, 23A, Kon-nolakhinskiy pr., St. Petersburg, 197229, Russian Federation; al-ov@bk.ru

Dermanova I. B. — PhD, Associate Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; dermanova@mail.ru

* Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ «Психоэмоциональное благополучие и предпочитаемые способы самоосуществления личности в подростково-юношеском и взрослом периодах развития» № 16-06-00-307.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

действительности, то есть внешних по отношению к субъекту условий, другие — как конструкт, являющийся результатом активного взаимодействия личности и среды, третьи вообще считают ее конструктом индивидуального сознания, где роль личности в оценке ситуации абсолютна.

В нашем понимании описание ситуации должно быть скорее субъективным, чем объективным. Впервые эта мысль была высказана К. Левиным, а позже стала фактически общепринятой среди психологов. Как отмечает Х. Хекхаузен, «поведение определяет не ситуация, которая может быть описана «объективно» или по согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него» (цит. по: [1, с. 11]). Т. Шибутани показал, что определение ситуации происходит посредством придания личностного значения объективной ситуации, то есть тем самым она становится субъективной. Поведение человека обусловлено не столько внешним окружением, сколько его интерпретацией этого окружения [2].

В соответствии с таким пониманием ситуация включает и субъективные и объективные характеристики. Субъективные — это особенности восприятия, переживания, отношения субъекта к окружающим и к самому себе, а также способы реагирования на нее. Объективные представляют собой комплекс внешних (средовых) условий, которые могут быть более или менее значимы для человека, а также включают такие параметры, как состояние здоровья, тип профессии, семейные отношения и др.

Не существует общепринятой классификации или таксономии ситуаций, нет четкого критерия разделения их ни по содержательным признакам, ни по уровню организации. Для нас понятие «жизненная ситуация» соотносится с пониманием ее К. Левиным, который разделяет «общую жизненную ситуацию», или «жизненное пространство», и «сиюминутную ситуацию» (цит. по: [3, с. 155]). Сходную позицию занимает и Д. Магнуссон, когда выделяет актуальную ситуацию как часть целостного окружения, которая доступна сенсорному восприятию в определенный промежуток времени, и жизненную ситуацию, существенным аспектом которой является концепция мира [3, с. 156].

Рассматривая различные варианты жизненных ситуаций, психологи традиционно разделяют их на обыденные ситуации повседневной жизни и трудные жизненные ситуации [4]. Так, например, Н. Б. Парфенова говорит о нормальных и сложных жизненных ситуациях. В нормальной ситуации устанавливается равновесие в системе задачи (цели), условий и способов ее реализации. Для нее характерна стабильная система внутренней регуляции, которая обеспечивает успешное функционирование субъекта и достижение поставленных им целей без чрезмерных усилий. Сложная ситуация — это ситуация, где требования к личности и группе выходят за пределы «нормы» [5]. В зависимости от содержательной специфики ситуаций (характера и соотношения объективных и субъективных элементов), они могут классифицироваться как критические, чрезвычайные, неблагоприятные, экстремальные, проблемные и т. д. При этом термин «трудная (сложная) жизненная ситуация» (ТЖС) остается, на наш взгляд, родовым для всех этих видов ситуаций.

Одним из возможных путей изучения и классификации ситуаций разного вида и уровня является их систематизация по характеристикам индивидуального восприятия, смысловым осям или когнитивным репрезентациям. Перцептивно-

когнитивная (ментальная) репрезентация¹ ситуации в значительной степени организует поведение человека, влияет на интерпретацию того или иного события. Так, например, пытаясь систематизировать повседневные ситуации, Д. Магнуссон (1971) проанализировал 36 различных ситуаций в оценках шведских студентов и выделил пять основных факторов, лежащих в основе их восприятия и отличающих ситуации друг от друга. Это «позитивность и подкрепление», «негативность», «пассивность», «социальное взаимодействие», «активность». Позже Д. Магнуссон и Б. Экехаммар добавили к полученным и шестой — «неопределенность» (цит. по: [1, с. 14]).

Отечественный исследователь Е. В. Рягузова [6], исходя из рассмотрения психологической ситуации как открытой, динамической, иерархически организованной нелинейной системы, говорит о ее бинарности и соответственно выделяет ключевые бинарные оппозиции, позволяющие увидеть оси, по которым она конструируется. Это: индивидуальность — социальность; социальная нормированность — девиация, уникальность — универсальность, предсказуемость — непредсказуемость, одномерность — многомерность.

Однако другие исследователи высказывают отрицательное отношение к измерительному подходу. В частности, М. Аргайл приводит в качестве примера одну из работ, где были выделены такие факторы восприятия ситуации, как «дружественная — враждебная», «кооперативная — конкурентная», «глубокая — поверхностная», «равноправная — неравноправная», «неформальная — формальная», «ориентированная на задачу — не ориентированная на задачу». Он считает, что эти параметры недостаточны, чтобы с исчерпывающей полнотой можно было описать ситуацию для предсказания или объяснения последовательности событий в ней, а под комбинацию одних и тех же факторов попадают совершенно разные по своему содержанию ситуации (цит. по: [1, с. 16]).

С нашей точки зрения, такая критика является оправданной, если речь идет о попытке классифицировать социальные эпизоды или повседневные ситуации. Но такой подход может оказаться полезным для понимания общей жизненной ситуации человека. Он также доказал свою продуктивность и активно востребован при исследовании копинг-поведения, которое изначально рассматривалось как способ разрешения трудных жизненных ситуаций.

В концепции Р. Лазаруса и С. Фолкман копинг-поведение человека напрямую связано с оценкой ситуации. Авторы рассматривают совладание как преодоление человеком некоторой угрозы его психологическому благополучию, причем характеристики этой угрозы таковы, что не предполагают автоматического использования «старых» решений, а требуют выработки новых. Ключевую роль в возникновении и развитии психологического стресса играет, с их точки зрения, когнитивная оценка данной угрозы [7]. Оценивание предполагает установление соотношения между требованиями ситуации и имеющимися возможностями ее преодолеть. Вслед за ними и другие западные и отечественные исследователи отмечают определяющую роль оценки ситуации в поведении человека. Ф. Ротбаум,

¹ Под перцептивно-когнитивными, или ментальными, репрезентациями в данном случае мы понимаем совокупный образ ситуации, субъективное отражение ее общей картины, объединяющий ее эмоциональный, собственно когнитивный, оценочный и реактивный компоненты.

в частности, подчеркивает роль стадии «предикативного» контроля, заключающуюся в предвосхищении человеком негативных ситуаций и выражающуюся в форме «ухода» и «замыкания». С его точки зрения, наличие или отсутствие этой стадии определяет все дальнейшее поведение человека во взаимодействии с трудной ситуацией [8].

Сторонники данного подхода подчеркивают также, что систематизация, или таксономия, характеристик стрессовых ситуаций и копинг-стратегий в их оптимальных соотношениях может использоваться для оценки и формирования навыков стресс-преодолевающего поведения. На ее основании можно выдвигать гипотезы и преобразовывать их в правила и рекомендации как действовать, чтобы достичь определенных целей при определенных условиях. Например, «если ситуация контролируема, малоизменчива (то есть маловероятно, что она по собственной динамике преобразуется к лучшему) и имеет отчетливую негативную значимость, то действенной реакцией будет активное влияние на стрессор для его устранения и восстановления гомеостаза. И наоборот, в ситуациях с высокой степенью изменчивости действенной является пассивность» [9, с. 21]. Если же «стрессор не является ни контролируемым, ни переменчивым, если он обладает высокой негативной значимостью», то в качестве действенного средства может быть реакция бегства [9, с. 21].

Но, несмотря на всю значимость восприятия ситуации при выборе копинг-поведения, исследований в этом направлении крайне мало. «Трудные жизненные ситуации, — пишет Е. А. Сергиенко, — в применяемых тестах классифицируются усредненно, предполагается, что именно они должны вызвать напряжение адаптивных возможностей человека, без учета их личностной ценности» [10, с. 68].

Одним из способов индивидуализации исследования трудных жизненных ситуаций являются попытки выделить смысловые единицы их перцептивно-когнитивной (или ментальной репрезентации), оценить их содержание и представленность у разных людей, находящихся в объективно сходной ситуации. Так, в работе Н. Б. Парфеновой в качестве «сквозных» характеристик всех сложных жизненных ситуаций называются три критерия: проблемность, трудность и неопределенность, которые определяют формирующийся образ сложной жизненной ситуации и стратегии ее преодоления [5, с. 114].

Е. В. Битюцкая на основании факторного анализа 20 утверждений относительно разных ситуаций, представляемых испытуемым как трудные, выделила уже семь признаков: «Общие признаки ТЖС», которые включают значимость, беспокойство, высокие затраты ресурсов, потери; «Неподконтрольность ситуации»; «Неопределенность ситуации»; «Необходимость быстрого реагирования»; «Прогнозируемость ситуации»; «Затруднения в принятии решения»; «Оценивание собственных ресурсов». Часть из них она считает общими для разных ситуаций. К ним она относит: значимость, беспокойство, повышенные затраты ресурсов и сверхусилия. Остальные выделенные факторы, являются частными и могут варьировать, в зависимости от содержания ситуации и личностных характеристик [11].

В. А. Абабков и М. Перре к субъективным параметрам стрессовой ситуации относят: валентность (субъективное значение ситуации, которое влияет на ее стрессогенность, что индивидуально обусловлено), контролируемость (субъективную оценку личной способности контроля над стрессовой ситуацией), изменчивость

(субъективную оценку того, что стрессовая ситуация изменится самостоятельно, без участия субъекта), неопределенность (субъективную оценку неопределенности и неясности ситуации), повторяемость (субъективную оценку повторяемости стрессовой ситуации), осведомленность (степень личного опыта переживания подобных ситуаций) [12].

Другие исследователи называют еще: безопасность (подконтрольность) — Р.Лазарус, С.Фолкман, Я.Хадек-Кнезевич, И.Кардум, Т.Л.Крюкова, Н.А.Сирота, В.М.Ялтонский и др.; разрешимость (обратимость) — Р.Лазарус, С.Фолкман, Н.А.Сирота, В.М.Ялтонский, М.А.Холодная и др.; включенность (значимость) — Р.Лазарус, С.Фолкман, М.С.Голубева, Т.Л.Крюкова и др.

Субъективные параметры ситуации складываются в сознании человека в смысловые единицы, становясь элементами субъективного образа ситуации. Выявление их позволяет исследователям сделать следующий шаг — эмпирически установить взаимосвязь между субъективной оценкой ситуации и теми способами реагирования, которые выбирает человек. Например, моделируя структуру переживания родителями критической ситуации заболевания ребенка сахарным диабетом, М.Л.Сабунаева [13] напрямую соотносит особенности осмысления и отношения к данной ситуации с характеристиками их реагирования и поведения. Полученные ею типы реагирования включают когнитивно-поведенческие и эмоциональные стратегии переживания, оцениваемые по двум осям: эмоциональный знак оценки данного события родителем и его активность и готовность действовать. В результате их сочетания она получает четыре типа реагирования: «Конструктивный оптимизм», «Конструктивный пессимизм», «Пассивный оптимизм», «Пассивный пессимизм».

В нашем исследовании мы предприняли попытку выделить основные смысловые единицы ментальной репрезентации сложившейся трудной жизненной ситуации (когнитивные репрезентации) с помощью психосемантического подхода на примере близких родственников тяжело болеющих детей.

Ситуация, связанная с заболеванием, угрожающим жизни ребенка, в большинстве случаев переживается близкими родственниками как исключительное событие. Семья в такой ситуации нуждается «...в рациональном осмыслении и восприятии ситуации, осознании реальной возможности и поиске путей управления ситуацией, сохранении чувства собственного достоинства и достоинства личности ребенка, основных жизненных интересов, ценностей, целей и мотивов, построении модели будущего...» [14, с.105]. Несомненно, что по-своему месту в жизненном пространстве человека (родителя, близкого родственника) эта ситуация занимает чаще всего центральную позицию, определяя общую картину мира и определяясь ею, и тяжелая болезнь ребенка может рассматриваться как объективная детерминанта целостной жизненной ситуации, определяющая развитие этой ситуации на длительный срок.

По содержанию данная ситуация может быть представлена и как экстремальная, и как чрезвычайная, и как критическая. Она может быть разной для разных членов семьи в зависимости от ряда объективных и субъективных факторов.

Для выявления смысловых единиц восприятия ситуации мы разработали анкету-опросник «Семантический дифференциал жизненной ситуации». Психосемантический подход, положенный в основу данной методики, показал свою

эффективность при оценке различных сторон психического. Последние годы стали появляться психосемантические методики для оценки не только личности, но и профессиональных и этнических стереотипов, коммуникативного воздействия, личностных проблем, времени и т. д. (В. Ф. Петренко, А. Г. Шмелев, И. Л. Соломин, Л. И. Вассерман и др.). «Психосемантическая парадигма рассматривает индивида как носителя субъективного опыта, обладающего индивидуальной системой смыслов. Субъективный опыт представляется в виде семантического пространства, осями которого являются обобщенные смысловые основания, используемые испытуемым для соотнесения и противопоставления стимулов или объектов» [15, с. 5].

Выборка состояла из 81 человека: 82 % — матери и 18 % — другие близкие родственники детей с тяжелыми хроническими заболеваниями, угрожающими жизни. Это новообразования (63 % детей), а также серьезные болезни нервной системы; врожденные аномалии, хромосомные нарушения; травмы, отравления, последствия внешних причин; болезни мочеполовой системы. Возраст испытуемых — от 20 до 60 лет, разный уровень образования (высшее образование только у 36 человек, что составляет 44,4 %) и разный семейный статус (в официальном браке 57 человек — 70,4 %).

В качестве переменных использовались отобранные на основании литературного анализа 34 пары противоположных по смыслу прилагательных, представляющие разные субъективные оценки ситуации.

Мы предположили, что посредством факторного анализа большого количество переменных мы сможем выявить основные смысловые оси перцептивно-когнитивной картины жизненной ситуации, знание которых может помочь в дальнейшем определить основные «мишени» психотерапевтической помощи. Отобранные данные соответствуют базовым критериям (мера выборочной адекватности Кайзера — Мейера — Олкина — 0,716; коэффициент сферичности Бартлетта — 0,00), что подразумевает высокий уровень адекватности (при $p < 0,05$), то есть переменные пригодны для проведения факторного анализа.

При помощи метода главных компонентов было выделено шесть компонентов с суммарной объясненной дисперсией более 65 % (табл. 1).

Первый фактор (14,66 %) описывался следующим набором прилагательных. На одном полюсе ситуация характеризовалась как *добрая, мягкая, понятная, простая, жизнеутверждающая, желанная, устойчивая, обнадеживающая, радостная, приятная*². На другом — *жестокая, острая, непонятная, сложная, смертельная, невыносимая, изменчивая, безнадежная, мучительная, ужасная*. Содержание фактора охватывает диапазон переживаний от максимально стрессогенных и негативных до позитивных и радостных. Другими словами, данный фактор характеризует уровень стрессогенности, детерминированной такими когнитивными оценками, как простота — сложность, устойчивость — изменчивость, связанными с угрозой жизни (смертельная — жизнеутверждающая и безнадежная — обнадеживающая). Он был условно назван нами *фактором стрессогенности — комфортности*. Его низкие значения характеризуют высокий уровень стрессогенности, высокие — скорее нормальную ситуацию, ситуацию комфорта. Среднее значение по данному

² Здесь и далее прилагательные представлены по мере снижения их веса в факторе.

Таблица 1. Результаты факторизации оценки ситуации

Прилагательные	1-й фактор	2-й фактор	3-й фактор	4-й фактор	5-й фактор	6-й фактор
пассивная — активная			,657			
расслабляющая — возбуждающая		-,631				
равнодушная — отзывчивая			,655			
тихая — громкая			,577			
уничтожающая — избавляющая		,405				
слабая — сильная				,612		
трудная — легкая			,453	-,522		
безжизненная — живая				,806		
проигрышная — беспроигрышная				,479	,674	
вялая — энергичная				,743		
безнадежная — обнадеживающая	,498		,532			
пессимистичная — оптимистичная				,651	,416	
жестокая — добрая	,890					
невыносимая — желанная	,553	,455				
мучительная — радостная	,485	,579				
обыденная — таинственная			,628			
непонятная — понятная	,753					
незначимая — значимая						,718
общественная — личная						,709
неразрешимая — разрешимая					,757	
изменчивая — устойчивая	,506					
тупиковая — преодолимая					,736	
сложная — простая	,641	,412				
вынужденная — добровольная		,744				
угрожающая — безопасная		,714				
острая — мягкая	,850					
ужасная — приятная	,475	,590				
смертельная — жизнеутверждающая	,596		,436			
далекая — близкая						,749
отстраненная — захватывающая		,426				,548
освобождающая — сковывающая		-,813				
неопределенная — определенная			,721			
отвергающая — принимающая					,700	
Все	14,665	12,799	11,055	10,527	9,162	6,914

фактору ($M = 3,38$) характеризует исследуемую выборку как имеющую достаточно высокий (но не предельный) уровень стресса.

Второй фактор (12,79%) объединил на одном полюсе прилагательные *добровольная, безопасная, приятная, радостная, желанная, захватывающая, простая, избавляющая, расслабляющая, освобождающая*. На другом — *вынужденная, опасная, ужасная, мучительная, невыносимая, отстраненная, сложная, уничтожающая, возбуждающая, сковывающая*. Здесь эмоциональный тон фактора связывается с когнитивной оценкой (опасности и сложности ситуации) и с ощущением истощенности своих личностных ресурсов (мучительная, невыносимая, уничтожающая, сковывающая). Таким образом, данный фактор мы обозначили как *психологическое истощение — сохранность*. Среднее по данному фактору в выборке $M = 3,49$. Этот показатель соотносится со среднешкальными значениями, то есть можно предположить высокий, но не предельный уровень истощения ресурсов.

Третий фактор (11,05%) на одном полюсе включил прилагательные *определенная, активная, отзывчивая, таинственная, громкая, обнадеживающая, легкая, жизнеутверждающая*. На противоположном — *неопределенная, пассивная, равнодушная, обиденная, тихая, безнадежная, трудная, смертельная*. Таким образом, в данном факторе просматривается определенность и активное начало (активная, отзывчивая, громкая) в сочетании с мистическим переживанием (таинственная) и ощущением надежды (обнадеживающая, жизнеутверждающая). Условно фактор был назван нами *безысходная неопределенность — обнадеживающая определенность*. Среднее значение по данному фактору в выборке ($M = 4,08$) несколько превышает среднешкальные значения, а значит, характеризует наших испытуемых скорее как надеющихся и верящих в благоприятный исход.

Четвертый фактор (10,52%) объединил такие прилагательные, как *живая, энергичная, оптимистичная, сильная*, а также *беспроегрышная и легкая*. Противоположный полюс — *безжизненная, вялая, пессимистичная, слабая, проигрышная, тяжелая*. Данный фактор мы обозначили как *фактор силы и энергии или пессимизм — позитивная энергия*. Среднее значение по данному фактору в выборке ($M = 4,47$) характеризует оценку ситуации как слабо оптимистичную и позитивно энергичную.

Пятый фактор (9,16%) определяется следующими полюсами. На одном из них: *разрешимая, преодолимая, принимающая, беспроегрышная и оптимистичная*. На другом — *неразрешимая, тупиковая, отвергающая, проигрышная, пессимистичная*. В данном факторе преобладают когнитивная оценка разрешимости, возможности преодоления ситуации. В связи с чем мы обозначили его как *установка на разрешимость ситуации*. Среднее значение по данному фактору в выборке ($M = 3,68$) характеризует умеренно выраженную установку на разрешимость и контролируемость ситуации.

Шестой фактор (6,91%) на одном полюсе объединил характеристики *близкая, значимая, личная, захватывающая*. Противоположный полюс — *далекая, незначимая, формальная, отстраненная*. В целом он характеризует общую *включенность в ситуацию и ее значимость*. Среднее значение по данному фактору в выборке ($M = 4,71$) характеризует высокий (но не предельный) уровень включенности и личностной значимости.

Подводя общий итог содержанию полученных факторов и средних значений по выборке, можно дать следующую характеристику субъективной картины

ситуации в исследуемой группе испытуемых. В целом в выборке обнаружен достаточно высокий уровень стрессогенности ситуации, связанный с ожиданием высокой вероятности угрозы потери ребенка. Но при этом можно отметить, что состояние близких, по их оценкам, еще поддерживается внутренними личностными ресурсами, ощущением обнадеживающей определенности, верой в позитивную энергию ситуации, надеждой на разрешимость и характеризует высокую их включенность в ситуацию и ее значимость.

Выделенные в нашем исследовании шесть основных смысловых осей в совокупности представляют собой субъективную операциональную модель жизненной ситуации, какой она видится нашим испытуемым. А оценки по ним характеризуют их общее психологическое благополучие в данном временном диапазоне. Можно предположить, что некоторые из полученных нами осей будут характеризовать также субъективную картину любой трудной жизненной ситуации. В частности, об этом свидетельствует частичное совпадение наших данных с эмпирическими данными Е. В. Битюцкой, М. Л. Сабунаевой, а также с выделенными другими исследователями субъективными параметрами стрессовой ситуации. В частности, речь идет о таких координатах, как неопределенность ситуации, стрессогенность, психологическое истощение (оценка ресурсов), разрешимость, включенность в ситуацию и др. Как было показано выше, они встречаются в той или иной формулировке в работах разных авторов. При этом преимуществом данной методики, сконструированной в русле психосемантического подхода, будет возможность ее «настройки» на конкретные ситуации и конкретных людей, возможность воссоздания индивидуализированной модели ситуации, которая характеризуется не только уровневными параметрами, но и собственным содержанием.

В то же время открытым пока остается вопрос о возможности ее использования для измерения субъективной картины других типов жизненных ситуаций, например ситуаций неопределенности, ситуаций выбора и т. д. Вопрос о возможности оценивания с ее помощью субъективного благополучия человека, находящегося в «обыденной», или «повседневной» жизненной ситуации также предстоит исследовать в дальнейшем.

В целом же следует подчеркнуть, что выявление особенностей восприятия ситуации имеет существенную значимость в дифференциальной и клинической психологии, в процедурах профессионального отбора и профессионального консультирования. Ведь человек реагирует на ту ситуацию, которая складывается в его сознании, и так, как он ее себе интерпретирует, а не так, как она представляется окружающим. И иногда от субъективной оценки ситуации зависит логика ее развития [16].

Литература

1. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций // Психология социальных ситуаций: хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 8–27.
2. Бурлачук Л. Ф., Коржова Е. Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
3. Магнуссон Д. Ситуационный анализ: эмпирические исследования соотношений выходов и ситуаций // Психология социальных ситуаций: хрестоматия. СПб.: Питер, 2001. С. 153–159.
4. Осухова Н. Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях. М.: Академия, 2007. 288 с.

5. Парфенова Н. Б. О подходах к классификации и диагностике жизненных ситуаций // Вестник Псковского гос. ун-та. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. 2009. № 9. С. 109–117.

6. Рягузова Е. В. Психологическая ситуация как предмет теоретической рефлексии // Проблемы социальной психологии личности. Саратов: Саратовский государственный университет. 2008. URL: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30270_full.shtml (дата обращения: 25.10.2016).

7. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer, 1984. 124 p

8. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.

9. Вассерман Л. И., Абабков В. А., Трифонова Е. А. Совладание со стрессом: теория и психодиагностика. СПб.: Речь, 2010. 192 с.

10. Сергиенко Е. А. Субъектная регуляция и совладающее поведение // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2008, С. 67–84.

11. Битюцкая Е. В. Трудная жизненная ситуация: критерии когнитивного оценивания // Психологическое консультирование. 2007. № 4. С. 87–93.

12. Абабков В. А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. СПб.: Речь, 2004. 165 с.

13. Сабунаева М. Л. Переживание родителями критической ситуации заболевания ребенка сахарным диабетом: дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006. 166 с.

14. Лазуренко С. Б., Мазурова Н. В., Намазова-Баранова Л. С., Геворкян А. К., Кузенкова Л. М., Вашиакмадзе Н. Д. Теоретическое и эмпирическое обоснование паллиативной помощи в педиатрии // Педиатрическая фармакология. 2013. Т. 10, № 2. С. 101–106.

15. Вассерман Л. И., Трифонова Е. А., Червинская К. Р. Семантический дифференциал времени: экспертная и психодиагностическая система в медицинской психологии: пособие для врачей. СПб.: СПб НИПНИ им. В. М. Бехтерева, 2009, 44 с.

16. *Toward a psychology of situations: An interpersonal perspective* / ed. by D. Magnusson. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981. 286 p.

Для цитирования: Александрова О. В., Дерманова И. Б. Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка) // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 40–50. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.403

References

1. Grishina N. V. *Psikhologiya sotsial'nykh situatsii* [Psychology of social situations]. *Psikhologiya sotsial'nykh situatsii: khrestomatiia* [Psychology of social situations]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, pp. 8–27. (In Russian)

2. Burlachuk L. F., Korzhova E. Iu. *Psikhologiya zhiznennykh situatsii* [Psychology of everyday situations]. Moscow, Russian pedagogical agency Publ., 1998. 263 p. (In Russian)

3. Magnusson D. *Situatsionnyi analiz: empiricheskie issledovaniia sootnoshenii vykhodov i situatsii* [Situational analysis: Empirical studies of correlations outputs of the situations]. *Psikhologiya sotsial'nykh situatsii: khrestomatiia* [Psychology of social situations]. St. Petersburg, Piter Publ., 2001, pp. 153–159. (In Russian)

4. Osukhova N. G. *Psikhologicheskaya pomoshch' v trudnykh i ekstremal'nykh situatsiiakh* [Psychological help in difficult and extreme situations]. Moscow, Akademiia Publ., 2007. 288 p. (In Russian)

5. Parfenova N. B. О podkhodakh k klassifikatsii i diagnostike zhiznennykh situatsii [On approaches to the classification and diagnosis of life situations]. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sotsial'no-gumanitarnye i psikhologo-pedagogicheskie nauki* [Vestnik Pskov State University. Series: socio-psychological and pedagogical sciences], 2009, no. 9, pp. 109–117. (In Russian)

6. Riaguzova E. V. *Psikhologicheskaya situatsiia kak predmet teoreticheskoi refleksii* [The psychological situation as a subject of theoretical reflection]. *Problemy sotsial'noi psikhologii lichnosti. Saratov: Saratovskii gosudarstvennyi universitet* [Problems of social psychology of personality. Saratov: Saratov State University], 2008. Available at: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30270_full.shtml (accessed: 25.10.2016). (In Russian)

7. Lazarus R. S., Folkman S. *Stress, appraisal and coping*. New York, Springer, 1984. 124 p.

8. Antsyferova L.I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie i psikhologicheskaya zashchita [Personality in difficult conditions: rethinking, situation transformation and psychological defense]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1994, vol. 15, no. 1, pp. 3–18. (In Russian)
9. Vasserman L.I., Ababkov V.A., Trifonova E.A. *Sovladanie so stressom: teoriya i psikhodiagnostika* [Coping with stress. Theory and psychological testing]. St. Petersburg, Rech Publ., 2010. 192 p. (In Russian)
10. Sergienko E.A. Sub'ektnaya regulatsiya i sovladaiushchee povedenie [Subjective regulation and coping behavior]. *Sovladaiushchee povedenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy*. Eds A. L. Zhuravlev, T. L. Kriukova, E. A. Sergienko. Moscow, Institute of Psychology RAS Publ., 2008, pp. 67–84. (In Russian)
11. Bitiutskaya E. V. Trudnaya zhiznennaya situatsiya: kriterii kognitivnogo otsenivaniya [Century Difficult life situation : criteria cognitive evaluation]. *Psikhologicheskoe konsultirovanie*, 2007, no. 4, pp. 87–93. (In Russian)
12. Ababkov V.A., Perre M. *Adaptatsiya k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii* [Adaptation to stress. Basic theory, diagnosis, therapy]. St. Petersburg, Rech Publ., 2004. 165 p. (In Russian)
13. Sabunayeva M.L. *Perezhivanie roditeliami kriticheskoi situatsii zabolevaniya rebenka sakharnym diabetom*. Diss. kand. psikhol. nauk [Types of experiences are critical situations (for example, the experiences of parents of the situation of children's illness diabetes. Diss. of PhD]. St. Petersburg, 2006. 166 p. (In Russian)
14. Lazurenko S.B., Mazurova N.V., Namazova-Baranova L.S., Gevorkian A.K., Kuzenkova L.M., Vashakmadze N.D. Teoreticheskoe i empiricheskoe obosnovanie palliativnoi pomoshchi v pediatrii [Theoretical and Empirical Substantiation of Palliative Care in Pediatrics]. *Pediatricheskaya farmakologiya* [Pediatric pharmacology]. Moscow, Pediatr Publ., 2013, vol. 10, no. 2, pp. 101–106. (In Russian)
15. Vasserman L.I., Trifonova E.A., Chervinskaya K.R. *Semanticheskii differentsial vremeni: ekspertnaya i psikhodiagnosticheskaya sistema v meditsinskoj psikhologii: posobie dlia vrachei* [Semantic Differential of Time: Expert Psycho-Diagnostic System in Medical Psychology. Manual for physicians]. St. Petersburg, St. Petersburg V.M. Bekhterev Psychoneurological Research Institute, 2009, 44 p. (In Russian)
16. *Toward a psychology of situations: An interpersonal perspective*. Ed. by D. Magnusson. Hillsdale, NJ, Erlbaum, 1981. 286 p.

For citation: Aleksandrova O.V., Dermanova I.B. Psychosemantic Approach to Assessing Difficult Life Situations (on the pattern of the situation related to the disease that threatens the child's life). *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 40–50. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.403

Статья поступила в редакцию 16 апреля 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

А. С. Колантаевская, Н. В. Гришина, Т. Ю. Базаров

СТИЛЕВЫЕ ОСОБЕННОСТИ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ В СИТУАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ ИЗМЕНЕНИЙ

В статье обсуждается проблема изучения человека в ситуациях жизненных изменений. Рассматриваются различные объяснительные модели соотношения ситуационных и личностных переменных как детерминант поведения человека, обосновывается необходимость изучения стиливых особенностей поведения человека в ситуации изменений. Раскрывается конструкт «стиль реагирования на изменения», предложенный Т. Ю. Базаровым и М. П. Сычевой в качестве промежуточного соединяющего звена между ситуацией, социальной средой и личностью. В качестве примера ситуации жизненных изменений приводится ситуация поступления в университет и начала периода студенчества. Описываются результаты исследования динамики самодетерминации студентов первых курсов и ее особенности в зависимости от стиля реагирования на изменения. Библиогр. 19 назв. Ил. 1. Табл. 4.

Ключевые слова: контекст, ситуационный подход, самодетерминация, стиль, стиль реагирования на изменения.

A. S. Kolantaevskaya, N. V. Grishina, T. Yu. Bazarov

STYLISTIC CHARACTERISTICS OF SELF-DETERMINATION IN LIFE CHANGES SITUATIONS

The article discusses a problem of human life studies in situations of changes. Various explanatory models of a ration of situational/personal variables are considered as a person's behavioral determinants, the necessity of studying stylistic traits of human behavior in situation of changes is discussed. A construct 'Change Responding Style' proposed by T. Y. Bazarov and M. P. Sychev is identified as an intermediate connecting link between situation, social environment and individual. A situation of university admission and the period of the initiation of a students life is proposed as an example of life changes situation. The study describes the results of the dynamics of self-determination among first course students and their features depending on the change responding style. Refs 19. Figs 1. Tables 4.

Keywords: context, situational approach, self-determination, style, change responding style.

Одной из самых обсуждаемых в гуманитарной науке является тема изменений современной реальности и последствий этих изменений для жизнедеятельности человека. В качестве важнейшей задачи, стоящей в этой связи перед психологической наукой, формулируется задача определения методологических и исследова-

Колантаевская Анна Сергеевна — аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб, 7–9; a.kolantaevskaya@gmail.com

Гришина Наталья Владимировна — доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб, 7–9; grinat07@gmail.com

Базаров Тахир Юсупович — доктор психологических наук, профессор, Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, 119991, Российская Федерация, Москва, Ленинские горы, 1; tbazarov@mail.ru

Kolantaevskaya A. S. — Postgraduate, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; a.kolantaevskaya@gmail.com

Grishina N. V. — Doctor of Psychology, Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; grinat07@gmail.com

Bazarov T. Yu. — Doctor of Psychology, Professor, Lomonosov Moscow State University, 1, Leninskie Gory, Moscow, 119991, Russian Federation; tbazarov@mail.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

тельских решений, релевантных для изучения того, как трансформируются ментальные картины мира людей, живущих в условиях нарастающей неопределенности и сложности мира, и того, как люди реагируют на эти изменения [1].

Заметной тенденцией развития психологии самых последних десятилетий является усиление внимания к исследованию контекста существования человека, что проявляется в интенсивном увеличении количества публикаций, посвященных теме взаимодействия личности и ситуации [2].

На протяжении всей истории психологической науки ученые ищут объяснительные модели соотношения ситуационных и личностных переменных как детерминант поведения человека. В своей, ставшей уже классической работе Х. Хеккаузен обозначает несколько подходов к решению данной проблемы. Личностно-центрированный подход выводит поведение из свойств личности, ситуационно-центрированный подход описывает вариативность поведения человека как следствие его отношения к ситуации. Третья объяснительная модель, пытаясь преодолеть односторонность первых двух, делает акцент на взаимодействии индивида с ситуацией, соотнося свойства личности с характеристиками ситуаций [3, с. 20].

Поведение человека в условиях изменяющейся жизненной ситуации было предметом ряда проведенных нами исследований. Полученные результаты показали, что готовность или неготовность человека к изменениям жизненной ситуации связаны прежде всего с особенностями его системы ценностей и жизненных установок, которые оказались наиболее значимыми факторами. Изучение личностных характеристик, которые, в соответствии с ресурсным подходом, могли бы рассматриваться как потенциал, позволяющий человеку адекватно реагировать на сложные вызовы (например, показатели «жизнестойкости»), не дало значимых результатов: личностные характеристики, «отвечающие» за взаимодействие человека с окружающей средой, не обнаружили прямых связей с готовностью человека к изменениям жизненной ситуации [4, 5].

В соответствии с представлениями психологов, пишущих о сложностях современного мира, особое значение придается способности человека справляться с неизвестностью и неопределенностью. В одном из проведенных под нашим руководством исследований его предметом был выбор, осуществляемый выпускником школы в пользу учебы в своем или другом городе. Фактически это выбор, сохраняющий его жизненную ситуацию неизменной, или, напротив, полностью ее изменяющий. Среди данных, отражающих различия между теми, кто сделал выбор в пользу неизменности или изменения жизненной ситуации, стоит отметить различия в оценке возможной будущей ситуации: первые воспринимают ее прежде всего как ситуацию риска, вторые — как ситуацию возможностей [6]. Нетрудно предположить, что принятие решений об изменении жизненной ситуации или отказе от него в транзитивных точках жизненного сценария основано на фундаментальных характеристиках взаимодействия человека с окружающим миром и не может быть сведено к роли его отдельных личностных особенностей.

Эти и другие аналогичные результаты делают актуальной еще одну объяснительную модель, упомянутую Хеккаузенем, — рассмотрение взаимодействия личностных и ситуационных факторов через описание контекста как пространства возможностей человека. Идея психологического жизненного пространства как множества возможных событий, как пространства возможностей человека была

заложена в свое время еще К. Левином; соответственно поведение человека может быть описано как результат реализации им его актуальных возможностей в данном конкретном жизненном пространстве. До недавнего времени описание пространства существования человека как пространства его возможностей не привлекало особого внимания исследователей. Однако в современной психологии все более осознается перспективность данного подхода [7], что заставляет перенести акцент в описании взаимодействия человека с ситуацией с традиционно изучаемых личностных особенностей на отношение человека к ситуации, с изучения отдельных характеристик к поиску более интегральных единиц описания поведения человека. Следует отметить, что данная тенденция характерна для развития психологической науки последних десятилетий.

Одним из таких понятий является понятие стиля, интегрирующего различные индивидуальные характеристики человека в формах и способах взаимодействия с окружающим миром.

Традиционные исследования стиля в психологии опирались (в качестве исходного основания) на личностные диспозиции, характеристики когнитивных процессов и параметры поведения. При этом первоначальное понимание стиля не имело четко определенного содержания и нередко подменялось описанием личностных или характерологических параметров. Стилиевые особенности рассматривались как интегральная характеристика человека, его индивидуальности, что привело к появлению понятия «индивидуальный стиль».

Наряду с понятием индивидуального стиля деятельности, предложенным еще в 60-х гг. XX века (имевшим узкую конкретизацию на основе выделения различных компонентов деятельности — стиль операций, стиль действий, стиль целеполагания), появляются понятия стиля общения, стиля активности, эмоционального стиля, когнитивного стиля и др.

Наиболее широкое понятие — стиль жизни — было введено еще А. Адлером, но впоследствии практически не использовалось психологией, ориентированной на измеряемые показатели. Однако активное освоение психологией «жизненной проблематики» усиливает интерес к изучению стилиевых особенностей человека в более широком контексте, в частности в критических или трудных жизненных ситуациях, в ситуации неопределенности или изменений.

Так, в исследовании М. А. Холодной, посвященном совладающему поведению, были выделены две основные координаты оценки трудной ситуации — ее разрешимость/неразрешимость (с точки зрения принципиальной возможности изменения или устранения ситуации) и преодолимость/непреодолимость ситуации (с точки зрения оценки человеком своих собственных ресурсов и возможности справиться с ситуацией). На основании этих координат отдельные стратегии совладающего поведения были сгруппированы в четыре стиля — проблемно ориентированный, мобилизационный, эмоционально-доминантный и социотропный, которые являются более интегральной характеристикой реагирования человека на сложные жизненные ситуации [8].

Перспективным шагом в развитии стилиевого подхода к поведению человека в изменяющихся условиях существования стал предложенный Т. Ю. Базаровым и М. П. Сычевой конструкт «стиль реагирования на изменения» [9]. Отмечая односторонний характер типологического (ориентированного на изучение личностных

особенностей) и установочного (с акцентом на характеристиках ситуации) подходов к описанию и предсказанию поведения человека в меняющихся условиях, авторы предлагают в качестве промежуточного соединяющего звена между ситуацией, социальной средой и личностью, в ней находящейся, понятие стиля. Стиль реагирования на изменения определяется ими как «предпочтение определенных способов взаимодействия человека с ситуацией изменения, выражающееся в эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакциях».

Результаты проведенного авторами исследования позволили выделить четыре стиля реагирования на изменения, на основе пересечения двух характеристик личности: (1) ориентация на стабильность/инновационность или склонность к принятию изменений и (2) ориентация на суждение либо восприятие, отражающая рациональный либо иррациональный подход к произошедшим изменениям. Внешним коррелятом этих характеристик личности могут служить толерантность к неопределенности: низкая для ориентированных на стабильность, что проявляется в неготовности менять свое поведение при изменении внешней ситуации, и высокая для ориентированных на инновационность, означающая готовность к принятию изменений в мире и реагированию на них. Для ориентации на суждение характерно восприятие мира как упорядоченного и детерминированного, тогда как в случае ориентации на восприятие проявляется склонность воспринимать мир стихийным и хаотично меняющимся. На основе сочетания этих характеристик были выделены следующие стили реагирования человека на изменения — *инновационный* (ориентация на инновационность и восприятие), *консервативный* (ориентация на стабильность и суждение), *реактивный* (ориентация на стабильность и восприятие) и *реализующий* (ориентация на инновационность и суждение). Для их диагностики был создан опросник «Стиль реагирования на изменения», позволяющий определить ведущий стиль реагирования индивида на изменения, а также оценить степень выраженности в его поведении каждого из четырех стилей.

Одной из типичных жизненных ситуаций, в которой индивиду приходится сталкиваться с ее кардинальными изменениями, является смена привычного окружения, изменение образа жизни, смена вида деятельности, что становится вызовом к способности человека справляться с этими изменениями.

В ситуации таких комплексных изменений оказываются молодые люди, переезжающие в другой город в связи с получением высшего образования. В литературе имеются разнообразные данные, свидетельствующие о сложностях, переживаемых в период адаптации к вузовской жизни. Многочисленные исследования среди студентов колледжей США показывают наличие симптомов депрессии по различным данным у 5–81,2% студентов [10–13]. В частности, отмечается большое число жалоб на самочувствие среди студентов первых курсов, многочисленные обращения студентов в психологическую службу университета в первые годы обучения, фиксируются трудности, связанные со сменой школьного стереотипа обучения, следствием которых — высокая тревожность в учебных ситуациях, а также в ситуациях общения [14, 15]. По данным проведенного нами опроса студентов 1-го курса разных факультетов СПбГУ (всего 176 человек), значительная часть иногородних студентов скучает по родным (42,9%) и чувствует нехватку общения с друзьями (31,1%). В мужской подвыборке часто отмечались значительные трудности в бытовой сфере, в целом 25,2% респондентов отмечали желание переложить на других

бытовые обязанности. Становится гораздо меньше свободного времени, многими отмечается сокращение времени сна и изменение в режиме сна на менее упорядоченный. Возникают трудности с организацией времени, половина опрошенных (52,1 %) всегда или часто делают все в последний момент [16].

Смена школьной системы обучения на вузовскую сама по себе требует от учащегося большей организованности и самостоятельности. Кроме того, для многих студентов этот период является также и фактическим началом их взрослой жизни: в случае их переезда для обучения в другой город, из родительской семьи — в общежитие, все аспекты их жизненной ситуации претерпевают значительные изменения.

Метод. Ключевым положением проведенного нами исследования стало представление о том, что изменение жизненной ситуации человека способствует изменению его форм отношений с миром и важнейшим фактором этого является способность к самодетерминации. Изменение жизненной ситуации становится вызовом к ответственности человека, к его способности использовать новые возможности и переживать новые ограничения и трудности. Самодетерминация в современной отечественной психологии интерпретируется как способность человека действовать внутренне осмысленно и последовательно, опираясь в своем принятии решений и управлении поведением на собственные осознанные критерии [17].

Основной целью было выявление динамики показателей самодетерминации в контексте изменения жизненной ситуации и зависимости этой динамики от различных факторов. Исследование имело лонгитюдный характер, измерения проводились трижды, с интервалом в 5–7 месяцев (ноябрь 2013 г., апрель–май 2014 г., декабрь 2014). В исследовании принимали участие 193 студента первого (к последнему этапу исследования — второго) курса пяти факультетов СПбГУ, жизненная ситуация которых характеризуется кардинальными изменениями, связанными со сменой статуса и основного вида деятельности, а для многих — и со сменой места жительства.

Ключевыми показателями самодетерминации выступают ответственность и свобода. Для их измерения соответственно использовались: шкалы опросника каузальных ориентаций [18] в качестве меры свободы; шкала общей интернальности опросника «Уровень субъективного контроля» [19] в качестве меры ответственности. В качестве важнейшего фактора, оказывающего влияние на динамику показателей самодетерминации, в соответствии с исходными концептуальными представлениями исследования, рассматривались индивидуальные особенности переживания изменяющейся ситуации, операционализированные в опроснике Т. Ю. Базарова и М. П. Сычевой конструктом «Стиль реагирования на изменения».

Результаты. Динамика показателей самодетерминации, выявленная в результате трех замеров лонгитюдного исследования, приведена в табл. 1. Для каждого из показателей самодетерминации зависимость его от фактора замера была значимой. Таким образом, гипотеза о том, что способность человека к самодетерминации меняется в связи с изменениями жизненной ситуации была подтверждена.

Для показателя ответственности, измеренной нами с помощью шкалы общей интернальности, общей тенденцией является рост от первого ко второму замеру и последующее незначительное снижение (различия значимы на уровне 0,01). Показатели автономной каузальной ориентации, интерпретируемые как мера

позитивной свободы, имеют тенденцию понижаться в первый период обучения первокурсников, во второй же период начинается некоторая стабилизация показателя (различия значимы на уровне 0,01). Конформная и безличная каузальные ориентации, интерпретируемые как разного рода уход от свободы, имеют тенденцию к росту на всех этапах проведенного исследования.

Таблица 1. Динамика показателей самодетерминации

Показатель	Показатель	Замер 1	Замер 2	Замер 3
Общая интернальность	Среднее	31	36,4	34,4
	Ст. отклонение	24,9	21,6	25,2
Автономная каузальная ориентация	Среднее	143,4	139,3	140,6
	Ст. отклонение	15,6	16,7	16
Конформная каузальная ориентация	Среднее	90,4	91,5	90,7
	Ст. отклонение	17,4	15,6	14,7
Безличная каузальная ориентация	Среднее	92,8	96,4	98,7
	Ст. отклонение	17,8	18,9	17,9
Всего	N	193	148	117

Для проверки гипотезы о связи динамики показателей самодетерминации со стилями реагирования человека на изменения общая выборка участников исследования была поделена на подгруппы на основании ведущего стиля реагирования. Полученные данные приведены в табл. 2, 3.

Таблица 2. Динамика показателя общей интернальности для подгрупп с разными стилями реагирования на изменения

Стиль реагирования на изменения		Замер 1	Замер 2	Замер 3
Консервативный	Среднее значение	29,7	35,9	30,1
	N	113	71	39
Инновационный	Среднее значение	29,1	28,2	27,8
	N	17	15	17
Реактивный	Среднее значение	25,2	30,9	21,2
	N	17	17	17
Реализующий	Среднее значение	37	42,2	45,9
	N	44	43	44
Всего	Среднее значение	30,9	36,4	34,4
	N	191	146	117

Влияние фактора стиля реагирования на динамику показателей интернальности оказалось значимым на уровне 0,05. Группа с реализующим стилем демонстрирует динамику роста показателя интернальности, в группе с инновационным стилем он остается неизменным, группы с консервативным и реактивным стилем обнаруживают «маятниковый эффект»: рост показателя на первом этапе и последующее снижение фактически до начального уровня. Кроме того, стоит отметить,

что именно в группе лиц с реализующим стилем показатели интернальности оказались наиболее высокими на всех этапах исследования.

Таблица 3. Динамика показателей каузальной ориентации для подгрупп с разными стилями реагирования на изменения

Каузальная ориентация	Стиль реагирования на изменения	Замер 1	Замер 2	Замер 3
Автономная каузальная ориентация	Консервативный	143,8	139,6	140,7
	Инновационный	145,6	137,4	140,0
	Реактивный	141,7	141,7	141,4
	Реализующий	142,4	138,1	140,5
	Всего	143,4	139,2	140,6
Конформная каузальная ориентация	Консервативный	93,1	93,8	91,2
	Инновационный	88,3	91,8	92,5
	Реактивный	83,7	89,7	92,0
	Реализующий	85,8	87,8	89,1
	Всего	90,2	91,3	90,7
Безличная каузальная ориентация	Консервативный	92,1	96,4	101,6
	Инновационный	96,3	100,7	102,5
	Реактивный	101,3	107,5	112,2
	Реализующий	89,5	89,7	89,5
	Всего	92,7	96,2	98,7
N		193	148	117

При анализе динамики показателей каузальных ориентаций были обнаружены значимые (на уровне 0,05) различия в показателях безличной каузальной ориентации (интерпретируемой нами как мера ухода от свободы) в зависимости от стиля реагирования на изменения: наибольший рост показателя безличной каузальной ориентации характерен для подгрупп реактивного и консервативного стиля, показатели подгруппы с реализующим стилем реагирования меняются в наименьшей степени.

Для более детального понимания особенностей зависимости динамики показателя автономной каузальной ориентации от стиля реагирования мы разделили выборку на группы по степени изменения ситуации (на иногородних и жителей Санкт-Петербурга, исходя из предположения, что жизненная ситуация первых меняется значительно) (табл. 4).

Для показателя автономной каузальной ориентации влияние индивидуально-го стиля реагирования на изменения оказывается значимым (на уровне 0,01). Для группы иногородних, жизненная ситуация которых изменилась особенно сильно, различные тенденции наблюдаются для респондентов реализующего и инновационного стиля (именно они характеризуются большей мобильностью в отношении реагирования на изменения) — показатель автономной ориентации начинает расти после первого замера, тогда как в двух других группах продолжает падать (см. рис. 1). Для подгруппы жителей Санкт-Петербурга, чья ситуация изменилась не столь значительно, показатель автономной ориентации всех подгрупп возрастает

Таблица 4. Динамика показателя автономной каузальной ориентации для подгрупп иногородних и жителей Санкт-Петербурга с разными стилями реагирования на изменения

Стиль реагирования		Замер 1	Замер 2	Замер 3
Консервативный	Иногородние	147,2	143,5	139,4
	Жители СПб	147,5	144,2	149,4
	Всего	147,3	143,8	143,2
Инновационный	Иногородние	153,0	145,3	147,8
	Жители СПб	144,3	137,0	141,0
	Всего	149,5	142,0	145,1
Реактивный	Иногородние	135,3	137,9	135,8
	Жители СПб	150,2	148,6	149,8
	Всего	141,0	142,0	141,2
Реализующий	Иногородние	139,9	136,4	135,8
	Жители СПб	142,4	151,0	149,8
	Всего	140,9	142,0	141,2
Всего	Иногородние	143,6	140,6	144,2
	Жители СПб	146,0	146,0	138,9
	Всего	144,5	142,6	142,1

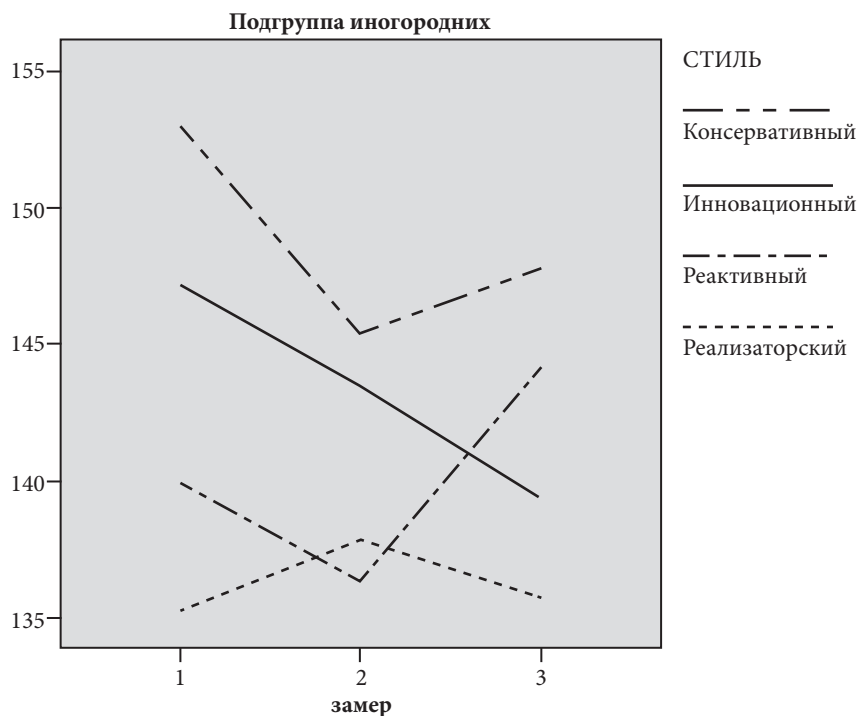


Рис. 1. Динамика автономной каузальной ориентации студентов с разным стилем реагирования на изменения (подгруппа иногородних)

от второго к третьему этапу, за исключением группы реализующего стиля, в которой рост показателя относился к первому этапу.

Обсуждение результатов. Ситуация начала обучения в вузе становится вызовом к способности молодых людей к самоорганизации. Обучение в вузе предполагает значительный уровень развитости самоорганизации человека, способность его к самостоятельным занятиям и самостоятельному освоению большого количества материала в отсутствие или при минимальном внешнем контроле со стороны педагогов. Зафиксированное на первом этапе усиление показателя ответственности, вероятно, связано именно с усилением внутреннего контроля над своей деятельностью, осознанием собственной ответственности. В то же время снижение показателя внутренней позитивной свободы (выраженное в снижении уровня автономной каузальной ориентации и повышении конформной и безличной ориентаций) может являться реакцией на оказавшийся слишком большим объем внешней свободы при отсутствии внешних ее регуляторов и навыка взаимодействия с ней, попыткой защититься от ответственности путем избегания принятия решений. Второй этап — когда показатель ответственности фактически остается на прежнем уровне, а показатель свободы в отдельных группах начинает расти, — возможно, отражает процесс адаптации к ситуации, постепенное овладение ею, заключающееся в тенденции ограничивать свою ответственность, с одной стороны (гиперответственность, гиперконтроль в той же степени не являются эффективным способом взаимодействия с миром, что и отказ от ответственности), и усиления внутренней опоры, с другой стороны.

Важным результатом исследования стали данные о том, что одна и та же ситуация изменения контекста в пользу расширения пространства свободы по-разному переживается респондентами в связи с различным стилем реагирования на изменения. Получили эмпирические подтверждения концептуальные представления авторов конструкта «стиль реагирования на изменения» о содержательных характеристиках отдельных видов стиля. Так, носители реализующего стиля, как более толерантного к изменению ситуации стиля реагирования на изменения, демонстрируют наиболее позитивную динамику: их показатели ответственности растут, показатели ухода от свободы не увеличиваются: вероятно, они в большей степени склонны рассматривать новую ситуацию как вызов, как нечто скорее позитивное и потому имеют больше возможностей для более быстрой адаптации к ней. И, напротив, носители реактивного и консервативного стиля испытывают больше сложностей в совладании с трудностями изменившейся ситуации: их показатели ответственности по результатам первого этапа исследования остаются неизменными, показатели ухода от свободы растут отчетливее, чем у носителей других стилей. Таким образом, преобладающий стиль реагирования оказывает заметное влияние на динамику показателей самодетерминации и определяет ее характер.

Выводы. В результате проведенного исследования было показано, что изменение жизненной ситуации сопровождается изменениями процессов самодетерминации человека. Важнейшую роль в становлении самодетерминации в изменившейся жизненной ситуации с ее новыми вызовами к способности молодых людей к самоорганизации и самоуправлению играет характерный для человека стиль реагирования на изменения ситуации. Конструкт «стиль реагирования на изменения»

обладает высоким эвристическим потенциалом как интегративная характеристика поведения человека в его взаимодействии с окружающим миром. Исследования в данной области позволят увидеть дальнейшие возможности его разработки.

Литература

1. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.10.2016).
2. Гришина Н. В. Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 16. 2016. Вып. 1. С. 58–68.
3. Хеккаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. 407 с.
4. Гришина Н. В. Изменения жизненной ситуации: ситуационный подход // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 30. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 08.10.2016).
5. Волкова А. А., Гришина Н. В. Психологические факторы профессиональной мобильности человека // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ / под ред. А. В. Шаболтас. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2013. С. 62–66.
6. Муртазина И. Р. Психологические факторы жизненного выбора в ситуации принятия решения о переезде в другой город (на примере поступления в иногородний вуз): дис. ... канд. психол. наук (в печати).
7. Леонтьев Д. А. Экзистенциальный подход в современной психологии личности // Вопросы психологии. 2016. № 3. С. 3–15.
8. Холодная М. А. Стили совладания в юношеском возрасте в контексте проблемы интеллектуального контроля совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы / под ред. А. Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. М.: ИП РАН, 2008. С. 84–96.
9. Базаров Т. Ю., Сычева М. П. Создание и апробация опросника «Стили реагирования на изменения» // Психологические исследования. 2012. Т. 5, № 25. С. 12. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.08.2016).
10. Armstrong S., Oomen-Early J. Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes // Journal of American College Health. 2009. N 57. P. 521–526.
11. Arria A. M., O'Grady K. E., Caldeira K. M., Vincent K. B., Wilcox H. C., Wish E. D. Suicide ideation among college students: a multivariate analysis // Archives of Suicide Research. 2009. N 13. P. 230–246.
12. Garlow S. J., Rosenberg J., Moore J. D., Haas A. P., Koestner B., Hendin H., Nemeroff C. Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University // Depression and Anxiety. 2008. N 25. P. 482–488.
13. Weitzman E. R. Poor mental health, depression, and associations with alcohol consumption, harm, and abuse in a national sample of young adults in college // Journal of Nervous and Mental Disease. 2004. N 192. P. 269–277.
14. Васильева С. В. Адаптация студентов к вузам с различными условиями обучения // Психолого-педагогические проблемы развития личности в современных условиях: психология и педагогика в обществ. практике: сб. научных трудов. СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. С. 144–157.
15. Зарембо Н. А. Особенности типичных трудностей вузовской адаптации выпускников сельских и городских школ // Психологические исследования. 2014. Т. 7, № 34. С. 9.
16. Колантаевская А. Динамика самодетерминации в условиях изменения жизненной ситуации: дис. ... магистра. СПб., 2015. 176 с.
17. Леонтьев Д. А., Калитеевская Е. Р., Осин Е. Н. Личностный потенциал при переходе от детства к взрослости и становление самодетерминации // Личностный потенциал: структура и диагностика / науч. ред. Д. А. Леонтьев. М.: Смысл, 2011. С. 611–641.
18. Дергачева О. Е., Дорфман Л. Я., Леонтьев Д. А. Русскоязычная адаптация опросника каузальных ориентаций // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2008. № 3. С. 91–106.
19. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля. М.: Смысл, 1993. 16 с.

Для цитирования: Колантаевская А. А., Гришина Н. В., Базаров Т. Ю. Стилиевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 51–62. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.404

References

1. Asmolov A. G. Psikhologiiia sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziia [Modern psychology: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological Studies], 2015, vol. 8, no. 40. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 08.10.2016). (In Russian)
2. Grishina N. V. Situatsionnyi podkhod: issledovatel'skie zadachi i prakticheskie vozmozhnosti [Situational approach: research problems and practical possibilities]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Ser. 16*, 2016, issue 1, pp. 58–68. (In Russian)
3. Hekkauzen H. *Motivatsiia i deiatel'nost'* [Motivation and action]. Moscow, Pedagogy Publ., 1986, vol. 1. 407 p. (In Russian)
4. Grishina N. V. Izmeneniia zhiznnoi situatsii: situatsionnyi podkhod [Changes in life situation: situational approach]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological Studies], 2013, vol. 6, issue 30. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 08.10.2016). (In Russian)
5. Volkova A. A., Grishina N. V. Psikhologicheskie faktory professional'noi mobil'nosti cheloveka [Psychological factors of professional human mobility]. *Nauchnye issledovaniia vypusnikov fakul'teta psikhologii SPbGU* [Research Psychology faculty of SPSU graduates]. Ed. by A. V. Shaboltas. St. Petersburg, St. Petersburg University Press, 2013, pp. 62–66. (In Russian)
6. Murtaizina I. R. *Psikhologicheskie faktory zhiznennogo vybora v situatsii priniatiia resheniia o perezde v drugoi gorod (na primere postupleniia v inogorodnii vuz)*. Diss. kand. psihol. nauk (v pechati) [Psychological factors of life choices in a situation the decision to move to another city (for example, in the nonresident university admission)]. Diss. of PhD (in press). (In Russian)
7. Leont'ev D. A. Ekzistentsial'nyi podkhod v sovremennoi psikhologii lichnosti [Existential approach in modern psychology of personality]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2016, no. 3, pp. 3–15. (In Russian)
8. Kholodnaia M. A. Stili sovladaniia v iunosheskom vozraste v kontekste problemy intellektual'nogo kontroliia sovladaiushchego povedeniia [Styles of coping in adolescence in the context of predictive control coping]. *Sovladaiushchee povedenie: Sovremennoe sostoianie i perspektivy* [Coping: Current status and prospects]. Eds A. L. Zhuravlev, T. L. Krukova, E. A. Sergienko. Moscow, IP RAS Publ., 2008, pp. 84–96. (In Russian)
9. Bazarov T. Iu., Sycheva M. P. Sozdanie i aprobatsiia oprosnika «Stili reagirovaniia na izmeneniia» [Development and approbation of Change Response Styles Questionnaire]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2012, vol. 5, issue 25, p. 12. Available at: <http://psystudy.ru> (accessed: 08/10/2016). (In Russian)
10. Armstrong S., Oomen-Early J. Social connectedness, self-esteem, and depression symptomatology among collegiate athletes versus nonathletes. *Journal of American College Health*, 2009, no. 57, pp. 521–526.
11. Arria A. M., O'Grady K. E., Caldeira K. M., Vincent K. B., Wilcox H. C., Wish E. D. Suicide ideation among college students: a multivariate analysis. *Archives of Suicide Research*, 2009, no. 13, pp. 230–246.
12. Garlow S. J., Rosenberg J., Moore J. D., Haas A. P., Koestner B., Hendin H., Nemeroff C. Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University. *Depression and Anxiety*, 2008, no. 25, pp. 482–488.
13. Weitzman E. R. Poor mental health, depression, and associations with alcohol consumption, harm, and abuse in a national sample of young adults in college. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 2004, no. 192, pp. 269–277.
14. Vasileva S. V. Adaptatsiia studentov k vuzam s razlichnymi usloviiami obucheniia [Adaptation of students to higher education institutions with different conditions of training]. *Psikhologo-pedagogicheskie problemy razvitiia lichnosti v sovremennykh usloviakh: psikhologiiia i pedagogika v obshchestven. praktike: sb. nauchnykh trudov* [Psychological and pedagogical problems of development of the person in modern conditions: the psychology and pedagogy in public. Practice: Gathering. scientific papers]. St. Petersburg, RGPU Herzen Publ., 2000, pp. 144–157. (In Russian)
15. Zarembo N. A. Osobennosti tipichnykh trudnostei vuzovskoi adaptatsii vypusnikov sel'skikh i gorodskikh shkol [Features of the typical difficulties of adaptation of university graduates in rural and urban schools]. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological research], 2014, vol. 7, issue 34, p. 9. (In Russian)
16. Kolantaevskaia A. Dinamika samodeterminatsii v usloviakh izmeneniia zhiznnoi situatsii. Magisterskaia diss. [Dynamics of self-determination in a changing situation. Master's thesis]. St. Petersburg State University, 2015. 176 p. (In Russian)
17. Leont'ev D. A., Kalitevskaia E. R., Osin E. N. Lichnostnyi potentsial pri perekhode ot detstva k vzroslosti i stanovlenie samodeterminatsii [Personal potential in the transition from childhood to

adulthood and becoming self-determination]. *Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika* [Personal potential: Structure and diagnostics]. Sci. Ed. by D. A. Leontiev. Moscow, Smysl Publ., 2011, pp. 611–641. (In Russian)

18. Dergacheva O. E., Dorfman L. Ia., Leont'ev D. A. Russkoiazychnaia adaptatsiia oprosnika kauzal'nykh orientatsii [Russianlanguage adaptation of the questionnaire causal orientations]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Ser. 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Ser. 14, Psychology], 2008, vol. 3, pp. 91–106. (In Russian)

19. Bazhin E. F., Golyunkina E. A., Etkind A. M. *Oprosnik urovnia sub»ektivnogo kontroliia* [Questionnaire level of subjective control]. Moscow, Smysl Publ., 1993. 16 p. (In Russian)

For citation: Kolantaevskaya A. S., Grishina N. V., Bazarov T. Yu. Stylistic Characteristics of Self-Determination in Life Changes Situations. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 51–62. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.404

Статья поступила в редакцию 7 сентября 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

А. Ю. Агафонов, С. Н. Бурмистров, Ю. Е. Шилов

КОНТРАСТНАЯ ИЛЛЮЗИЯ: СТАРЫЕ ФАКТЫ В НОВОМ СВЕТЕ*

Статья посвящена исследованию эффекта контрастной иллюзии. Данный экспериментальный факт был обнаружен Д. Н. Узнадзе, однако по сей день не получил удовлетворительного объяснения. Рассмотрены классические опыты, поставленные Д. Н. Узнадзе, в которых установка формировалась в условиях, предусматривающих контроль сознания. Описаны процедура и результаты эксперимента, проверяющего возможность проявления иллюзии контраста в условиях формирования фиксированной установки на irrelevantный признак (за пределами фокусированного внимания). Испытуемый воспринимал геометрические фигуры на экране, разделенном на два окна. В левом окне всегда было изображено меньше точек, чем в правом. Разница составляла 20 %. Целевая задача испытуемого состояла в определении того, какая из фигур, в левом или в правом окне экрана, расположена выше. В контрольном предъявлении испытуемый сравнивал одинаковое количество точек. Было установлено, что в большинстве случаев (84 %) испытуемые совершали ошибки. Среди общего количества иллюзий доминировали иллюзии по контрасту (в 58 % случаев). Предлагаемое объяснение эффекта контрастной иллюзии предполагает постулирование двух стадий неосознаваемого процесса, предваряющего иллюзорный эффект, а именно стадии параллельного сличения и стадии сравнения результатов сличения. Библиогр. 12 назв. Ил. 3. Табл. 2.

Ключевые слова: фиксированная установка, контрастная иллюзия, ассимилятивная иллюзия, сознательный контроль, сличение.

A. Yu. Agafonov, S. N. Burmistrov, Yu. E. Shilov

CONTRAST ILLUSION: OLD FACTS IN A NEW LIGHT

The article deals with the effect of contrast illusion. This experimental fact was discovered by N. N. Uznadze, but it has not yet received proper explanation. We review classical experiments by N. N. Uznadze, where a set display was established under conditions in which conscious control is assumed. The procedure and the results of the experiment that tests the possibility of contrast illusion under conditions of forming a fixed set on irrelevant stimulus (out of the attention focus) are described. Participants perceived geometrical figures on a screen divided into two windows. In the left

Агафонов Андрей Юрьевич — доктор психологических наук, профессор, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королева, Российская Федерация, 443086, Самара, Московское шоссе, 34; aa181067@yandex.ru

Бурмистров Сергей Николаевич — ассистент, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королева, Российская Федерация, 443086, Самара, Московское шоссе, 34; burm33@mail.ru

Шилов Юрий Егорович — кандидат психологических наук, доцент, Самарский национальный исследовательский университет им. акад. С. П. Королева, Российская Федерация, 443086, Самара, Московское шоссе, 34; sheloves@samsu.ru

Agafonov A. Yu. — Doctor of Psychology, Professor, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev (Samara University), 34, Moskovskoye Shosse, Samara, 443086, Russian Federation; aa181067@yandex.ru

Burmistrov S. N. — Assistant, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev (Samara University), 34, Moskovskoye Shosse, Samara, 443086, Russian Federation; burm33@mail.ru

Shilov Yu. E. — PhD, Associate Professor, Samara National Research University named after Academician S. P. Korolev (Samara University), 34, Moskovskoye Shosse, Samara, 443086, Russian Federation; sheloves@samsu.ru

* Статья подготовлена в рамках выполнения исследовательского проекта, поддержанного РФФИ (грант № 16-06-00110).

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

window there were always 20% fewer points than in the right window. The task for the participant was to determine in which window the presented geometrical figure was displayed higher in the frame. Under control conditions participants compared an equal number of points in each window. In most cases (84%) the participants were wrong. Contrast illusions were dominant (58% of all cases). The proposed explanation of the contrast illusion effect presumes two stages of unconscious processes that precede the effect of the illusion, namely, the stage of parallel collation and the stage of comparison of the results of that collation. Refs 12. Figs 3. Tables 2.

Keywords: fixed set, contrast illusion, assimilative illusion, conscious control, collation.

Установка в качестве предмета психологического анализа стала вызывать интерес исследователей практически сразу, как появились соответствующие экспериментальные методы. Еще до Д. Н. Узнадзе в Вюрцбургской школе психологии (О. Кюльпе, А. Майер, И. Орт, К. Марбе, Г. Уатт, О. Зельц и др.) было продемонстрировано, что эффекты осознания, в частности осознания правильного решения мыслительной задачи или, напротив, случаи, когда испытуемый не способен найти искомый ответ, должны объясняться действием предваряющей установки, которая имплицитно детерминирует поиск решения и в конечном счете сам результат выполнения задания.

Анализ продуктов мыслительной деятельности все больше вытеснял собой интроспекцию с ее неопределенными и зачастую сомнительными данными для анализа. Правда, инерция теоретических воззрений XIX в. (что также можно считать пролонгированным действием установки в масштабе целой науки) еще не позволяла окончательно отказаться от интроспективных процедур. В 20-е годы XX века интроспекция была модернизирована и получила название «систематическое экспериментальное самонаблюдение». Однако важная заслуга вюрцбургцев, конечно, не реанимация интроспективного метода, а внедрение в исследовательскую практику экспериментальных задач, предусматривающих нахождение решения в той или иной проблемной ситуации. Ранее в психологической экспериментатике подобные методы не использовались. Как справедливо отмечает А. М. Матюшкин: «Главными результатами экспериментальных исследований мышления в Вюрцбургской школе являются: открытие несенсорных компонентов мышления; выявление роли задания как важной детерминанты мышления; выявление детерминирующих тенденций; выявление роли установки, которая также определяет процесс мышления» [1, с. 22]. Важно отметить, что особые психологические образования, для которых предлагались разные, хотя и родственные термины («антиципирующая схема» (О. Зельц), «психологическая установка» (Г. Уатт), «детерминирующая тенденция» (Н. Ах)), сами никогда не могут быть осознаны, но именно они направляют любой когнитивный, в частности мыслительный, процесс. Например, согласно Н. Аху, «детерминирующая тенденция» проявляется в качестве эффекта влияния ранее осознанного способа понимания задачи. В процессе мышления тенденция анализирует поиск решения, но при этом в осознании она не представлена. Другими словами, то, что причинно обуславливает актуальную работу сознания, не может быть осознано. Если трактовать результаты исследований вюрцбургцев в другой терминологии, то можно говорить о неосознаваемом воздействии ранее осознанного опыта на последующие эффекты деятельности сознания. О видах влияния на процесс осознания подробнее см. [2, с. 137–193].

Установка в качестве детерминанты процесса решения задач привлекала внимание и гештальтистов. Здесь нельзя не отметить оригинальные исследования К. Дункера, который для изучения так называемого творческого мышления специально разработал экспериментальные задания, требующие преодоления действия исходной установки или, в терминах Дункера, «функциональной фиксированности» [3, 4].

Так, к примеру, испытуемый получал задание: придумать любой возможный способ, позволяющий закрепить свечу на дверном полотне [4, с. 216, 217]. На столе, помимо свечек, перед испытуемым раскладывались и другие предметы, которые можно было использовать для решения головоломки. Например, гвозди, молоток, плоскогубцы и пр. Одной группе испытуемых гвозди предъявлялись в небольших коробках, другой — россыпью на столе вместе с пустыми коробками. Результаты показали: те испытуемые, которым предъявляли гвозди и коробки отдельно, всегда успешно решали поставленную задачу, а именно использовали коробки в качестве подставки [Там же]. Коробки закреплялись с помощью гвоздей на двери, а затем уже на коробку помещались свечки. В том случае, когда гвозди предъявлялись в коробочках, только половина испытуемых справлялась с экспериментальным заданием. Первоначальное восприятие коробки в качестве тары для гвоздей существенно затрудняло поиск решения.

В другом задании испытуемым необходимо было установить весы в темной комнате, уравновесив чаши весов так, чтобы через какое-то время равновесие нарушилось само собой, без вмешательства человека. Когда испытуемый получал инструкцию, свет был выключен, а комната освещалась свечой, которую испытуемый мог бы использовать для решения задачи. Но большинство участников эксперимента находились в «плену» первоначальной установки. Они восприняли свечу в качестве источника света и не могли догадаться, что зажженная свеча имеет свойство уменьшаться в весе.

Эти и подобные эксперименты показывают, что первоначальный опыт осознания фиксируется и затем выступает условием, при котором реализуется последующая когнитивная деятельность. Фиксация на одной функции предмета блокирует решение задачи, предполагающей нахождение иной, неспецифической функции.

Тем не менее понятие «установка», во всяком случае в отечественной психологии, устойчиво ассоциируется с именем Д. Н. Узнадзе, новаторские работы которого породили целое научное направление, получившее название «психология установки» [5]. Отвлекаясь от обсуждения общетеоретических и методологических вопросов, касающихся роли и места установки в ряду других психических явлений, обратимся к тем экспериментальным фактам, которые были обнаружены в оригинальных исследованиях Д. Н. Узнадзе. В контексте тематики настоящей статьи нас будут интересовать исследования перцептивных установок, действие которых проявляется в перцептивных иллюзиях.

Рассмотрим сначала некоторые эксперименты Д. Н. Узнадзе [6, с. 11–21].

Испытуемому одновременно предъявляют два шара разного объема: шар меньшего объема дают в левую руку, шар большего объема, — в правую. Так проводится установочная серия, включающая 10–15 проб. В ходе этой серии формируется фиксированная установка на соотношение объемов шаров. В последнем, контрольном предъявлении от испытуемого требуется оценить абсолютно одинаковые шары. Было

обнаружено, что участники эксперимента в подавляющем большинстве случаев совершают ошибку при оценке одинаковых шаров, то есть оценивают их как неравные. Примечательно, что чаще имеет место контрастная иллюзия: испытуемый при контрольном предъявлении оценивает, как больший шар в той руке, в которую в установочной серии предъявлялся шар меньшего объема. Иначе говоря, сформированная установка парадоксальным образом вызывает реверсию ошибки: вместо высоковероятной ассимилятивной иллюзии, которая соответствует установке, возникает иллюзия по контрасту [6, с. 12, 13].

В другом опыте испытуемому одновременно предъявляют на экране два круга разного диаметра. Тот круг, что предъявляется слева, имеет больший диаметр. После установочной серии, состоящей из 10–15 предъявлений, проводится контрольное испытание: необходимо сравнить между собой два одинаковых круга. Оказалось, что при оценивании одинаковых кругов испытуемые всегда совершают ошибку и, как правило, ошибку контрастного свойства. Другими словами, круг слева в контрольном опыте оценивается как меньший по диаметру, в то время как в установочной серии он имел больший диаметр [6, с. 13].

Иллюзия по контрасту проявляется в самых разных стимульных условиях, при решении различных по содержанию целевых задач. Например, если испытуемому показывать в установочной серии две окружности, в одной из которых изображено большее количество точек, чем в другой, а в последнем предъявлении продемонстрировать окружности с одинаковым количеством точек, то значимо чаще будет возникать контрастная иллюзия. Испытуемому будет субъективно казаться, что точек меньше в той окружности, которая расположена со стороны, где в установочной серии была окружность с большим количеством точек [6, с. 16].

На основании проведенной серии экспериментов Д. Н. Узнадзе приходит к выводу, что контрастная иллюзия (впрочем, как и ассимилятивная) не зависит от модальности. Опыты, проведенные в зрительной, слуховой, тактильно-кинестетической модальностях, дают сопоставимые результаты. При оценке тождественных по параметру сравнения стимулов (объем, вес, диаметр, освещенность, количество, интенсивность звука, сила давления) испытуемые в подавляющем большинстве случаев совершают ошибку, оценивая одинаковые стимулы как разные. Среди общего количества перцептивных иллюзий всегда превалирует контрастная.

Стоит заметить, что даже априорное знание испытуемого об этом эффекте не помогает справиться с иллюзией [7, с. 340]. Зная, что сравниваемые стимулы одинаковы, участники экспериментов все равно не могут избавиться от субъективного ощущения их неравенства. (В. М. Аллахвердов так описывает свой личный опыт: «Я участвовал в подобных опытах как испытуемый. Стимульным материалом при первых 15 предъявлениях была одна и та же пара неравных шаров. Начитавшись грузинских психологов, я заранее знал, что на 16-й раз мне предъявят равные шары. Тем неожиданнее для меня было: зная, что шары равные, я отчетливо чувствовал их неравенство» [7, с. 340].) Естественно, иллюзии возникают, только если контрольному предъявлению предшествует установочная серия, во время которой фиксируется установка на соотношение величин релевантного параметра. В противном случае количество ошибок будет минимальным.

Д. Н. Узнадзе также специально проверял, каким образом, полученный в процессе установочных демонстраций осознанный опыт, обуславливает факт возник-

новения иллюзий по контрасту. Для этого были проведены эксперименты с использованием гипноза. Испытуемый во время установочной серии находился в гипнотическом состоянии. Перед контрольным опытом, в котором необходимо было оценить одинаковые шары, испытуемый не мог вспомнить о том, что участвовал в установочных испытаниях, поскольку испытывал постгипнотическую амнезию. Как указывает Д. Н. Узнадзе, «испытуемый ровно ничего не знает о том, что в предварительных опытах он получал в руки шары неодинакового объема, он вообще ничего не знает об этих опытах, и тем не менее показания критических опытов самым недвусмысленным образом говорят, что их результаты зависят в полной мере от этих предварительных опытов» [6, с. 23].

Как объяснить появление контрастных иллюзий? С точки зрения здравого смысла, на котором базируются обыденные представления, в созданных Д. Н. Узнадзе экспериментальных условиях должна проявляться только ассимилятивная иллюзия. Если человеку, незнакомому с опытами Узнадзе, описать процедуру проведения установочной серии, а затем просить его предположить, как испытуемый после этой серии будет оценивать одинаковые объекты, например круги одного диаметра, то с очень высокой вероятностью можно получить такой ответ: «испытуемый оценит их как неравные, то есть совершит ошибку, ведь он привык видеть круг слева всегда меньшим по диаметру, чем круг справа, поэтому и одинаковые круги он оценит соответствующим образом: слева — меньше, справа — больше». На занятиях со студентами-психологами (!) первого курса мы неоднократно убеждались в этом. Всегда респонденты предполагали возникновение ассимилятивной иллюзии и лишь в единичных случаях — контрастной. При этом те, кто прогнозировал появление иллюзии контраста, не могли объяснить, почему она должна собственно возникать.

Контрастная иллюзия — контринтуитивный факт. Сам Узнадзе это отчетливо понимал. Он подчеркивал: «Проблематичным в данном случае является сам факт контрастного восприятия. В самом деле, откуда этот контраст, когда действие установки должно быть по существу связано лишь с ассимилирующим влиянием?» [6, с. 31].

Узнадзе предлагает искать ответ на этот вопрос, учитывая то обстоятельство, что контрастная иллюзия возникает только в случае действия установки на количественные отношения. В случае качественных установок ошибок контраста никогда не бывает [6, с. 321]. Так, если последовательно предъявлять числовые стимулы, например «43», «61», «28», «75» и т. д., а потом предъявить стимул, который может быть потенциально воспринят и как буква «В», и как число «13», то, как правило, испытуемые воспримут его как число, а не как букву. Если же перед экспозицией этого же знака показывать буквы (М, А, У, С, Т и т. п.), испытуемые увидят соответственно букву, а не число. Кроме этого, экспериментально установлено, что чем больше разница в величине параметра сравнения в установочной серии (например, разница в диаметре кругов), тем больше вероятность возникновения контрастной иллюзии [6, с. 30]. Д. Н. Узнадзе, конечно, прав в том, что объяснение эффекта контрастной иллюзии нужно связывать с количественной разницей стимулов, предъявляемых во время установочной серии. Однако он ошибается, считая, что этой разницей можно иллюзию объяснить. Суть рассуждений Д. Н. Узнадзе сводится к следующему: поскольку увеличение разницы в величинах релевантного параметра

сравнения приводит к увеличению процента контрастных иллюзий, следовательно, иллюзорный эффект и должен объясняться этой разницей. В качестве весомого аргумента Узнадзе приводит результаты эксперимента, в котором варьируется разница величин параметра сравнения на установочном этапе. Участникам эксперимента предъявляли круги разного диаметра: 25–26 мм, 24–26 мм и 22–26 мм. После этого следовало контрольное предъявление: испытуемые должны были сравнить между собой одинаковые по диаметру круги [6, с.29]. Результаты опытов Узнадзе представлены в табл. 1.

Таблица 1. Результаты исследования перцептивных иллюзий при разных условиях формирования установки (%)

Диаметр кругов в установочной серии	-	+	=
25–26 мм	68	28	4
24–26 мм	33,7	50	16,3
22–26 мм	25,1	58	16,6

Примечание: «-» — ассимилятивные иллюзии; «+» — контрастные иллюзии; «=» — адекватное оценивание.

Д. Н. Узнадзе констатирует: «чем больше разница между ... кругами, тем выше показатели явлений контраста по сравнению с явлениями ассимиляции, и наоборот, чем ниже разница между установочными фигурами, тем выше число случаев ассимиляции. ... Восприятия по контрасту особенно часто появляются в тех случаях, в которых между установочными объектами констатируется явно большое различие с какой-нибудь определенной стороны» [6, с. 29].

Между тем нельзя не заметить подмены в логике рассуждений Д. Н. Узнадзе. По существу, он только указывает на условия, при которых имеет место контрастная иллюзия, а не отвечает на вопрос «почему?». Собственно, то, что Узнадзе предлагает в качестве объяснения, как раз и требует объяснения. Почему количественная разница между стимулами на установочном этапе вызывает в контрольном предъявлении чаще не ассимилятивную иллюзию, а иллюзию контраста?

Прежде чем предложить возможное объяснение эффекта иллюзии контраста, следует проверить, насколько существенную роль играет само условие формирования фиксированной установки. Речь идет об условии, связанном с наличием/отсутствием сознательного контроля. Все эксперименты, проведенные Д. Н. Узнадзе, предполагают в качестве неизменного процедурного условия контроль сознания на установочном этапе, то есть на этапе формирования установки. Участники экспериментов осознанно воспринимали стимулы (шары, круги, звуковые сигналы, механические воздействия и т. д.). Так, например, испытуемый в установочной серии всегда осознает, что круг слева больше по диаметру, чем круг справа. Эксперименты с применением гипноза, в которых испытуемые по причине постгипнотической амнезии не могли вспомнить о том, что с ними ранее проводилась установочная серия, не являются исключением из этого общего правила. И в этом случае участники эксперимента на установочном этапе воспринимали стимульные объекты

при направленном на них внимании. В этой связи возникает вопрос, имеет ли значение, каким образом — осознанно или неосознанно — воспринимаются стимулы на установочном этапе?

Рассмотрим те экспериментальные работы, в которых установка вырабатывалась и фиксировалась на иррелевантный параметр стимуляции или сочетание нецелевых в отношении задания признаков.

В исследовании О. А. Арбековой и А. Н. Гусева, направленном на изучение влияния установок разного уровня (операциональная, целевая, смысловая) на время зрительного поиска, было, в частности, показано, что при формировании операциональной установки непроизвольно фиксируется несколько параметров (например, цвет букв, тип шрифта) [8, с. 151]. При отсутствии такой установки скорость нахождения целевого слова оказывается существенно ниже [8, с. 153]. Формирование установки на иррелевантные параметры объекта (признаки, свойства, характеристики) и последующее влияние такой установки имеет место, конечно, не только при выполнении задания зрительного поиска, но и в процессе решения других задач познавательного свойства [9]. Но в контексте рассмотрения эффекта контрастной иллюзии нас прежде всего интересуют исследования В. В. Григолавы, который установил, что иллюзия контраста возникает и в том случае, когда установка вырабатывается на иррелевантное свойство стимульного объекта, находящегося в фокусе внимания [10]. Например, в опыте Григолавы на установочном этапе испытуемому завязывали глаза и на 1–3 сек. давали в руки шары, изготовленные из разного материала (металлические, деревянные, резиновые и т. д.). Задача испытуемого состояла в том, чтобы как можно быстрее опознать материал шаров. При этом в одну руку испытуемый получал всегда шар больший по объему, а в другую — всегда меньший. Шары в каждом предъявлении всегда отличались еще и по материалу. После 15 предъявлений пары шаров следовал контрольный опыт: испытуемый сравнивал между собой деревянные шары одинакового объема. Оказалось, что и при таком способе выработки фиксированной установки (на иррелевантное свойство объекта) возникает контрастная иллюзия в подавляющем большинстве случаев. В. В. Григолава исключал из анализа те случаи, когда испытуемые в интервью перед контрольным испытанием утверждали, что заметили разницу в объеме шаров, хотя она и была незначительной, чтобы не привлечь внимание. Этот и аналогичные опыты В. В. Григолавы демонстрируют тот факт, что не соответствующие инструкции экспериментатора свойства объекта «отражаются в установке», о чем можно судить по результатам контрольного испытания, то есть по эффекту иллюзии контраста [10, с. 58].

В проведенном и описанном ниже эксперименте ставилась *цель* — проверить возможность формирования фиксированной установки без включенного контроля сознания и обнаружить эффект контрастной иллюзии в созданных экспериментальных условиях. В процедуре эксперимента фиксация установки происходила за пределами фокусированного внимания. Кроме того, иррелевантный параметр в нашем случае не относился к свойствам стимульных объектов, на оперирование с которыми испытуемого ориентировала инструкция. Это отличает данный эксперимент от исследований В. В. Григолавы.

Метод

Испытуемые. В опыте приняло участие 50 добровольцев в возрасте от 17 до 45 лет (средний возраст 20 лет), 28 женщин и 22 мужчины. Испытуемые являлись магистрами и студентами (в том числе получающими второе высшее образование) Самарского национального исследовательского университета им. академика С. П. Королева. За участие в опытах денежное вознаграждение участники не получали.

С каждым испытуемым процедура проводилась в дневное время, индивидуально в изолированном помещении. У всех испытуемых было нормальное зрение. Перед началом опыта испытуемым сообщалось, что эксперимент проводится с целью оценки скорости реакции в условиях действия зрительных помех.

Процедура. Для проведения опыта была специально разработана компьютерная программа, позволяющая задавать необходимые временные режимы и порядок предъявления стимульных изображений. Все экспериментальные испытания проводились на компьютере с монитором диагональю 13,3 дюйма, при разрешении экрана 1366x768 пикселей и частотой обновления 60 Гц.

Процедура эксперимента строилась в два этапа: установочный и контрольный. На установочном этапе испытуемым на экране монитора компьютера последовательно предъявлялись 20 стимульных изображений. Каждый раз испытуемый воспринимал экран, разделенный на два окна, в которых показывались черные точки на белом фоне. В левом окне всегда было изображено 80 точек, в правом — 100 точек, то есть разница в количестве точек составляла всегда 20 % для всех изображений, предъявляемых на установочном этапе. В каждой из 20 проб локализация точек в окнах экрана менялась, но их количество сохранялось неизменным.

В центре каждого окна предъявлялась черного цвета контурная геометрическая фигура: треугольник, прямоугольник или круг. Размеры фигур: квадрат — 100 × 100 пикселей; треугольник с основанием 100 пикселей и высотой 100 пикселей; круг с диаметром 100 пикселей. Задача испытуемого состояла в том, чтобы как можно быстрее определить, какая из фигур, в левом или в правом окне экрана, расположена выше. Пример стимульного изображения приведен на рис. 1.

Используя клавиши на клавиатуре «<» и «>», испытуемый делал выбор, после чего изображение исчезало. Время реакции испытуемого не фиксировалось. Межстимульный интервал составил 2,5 с. После экспозиции последнего изобра-

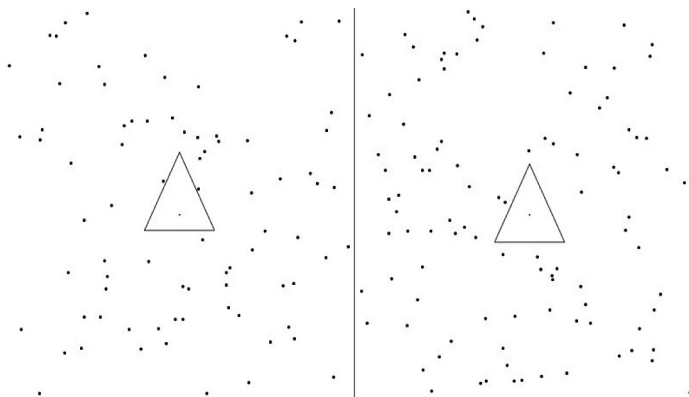


Рис. 1. Образец стимульного изображения (установочный этап)

жения установочной серии и соответствующей реакции испытуемого следовало контрольное предъявление. Испытуемый воспринимал экран, разделенный на два окна, в каждом из которых было обозначено по 100 точек. Точки в левом и правом окнах экрана имели разную локализацию. Геометрические фигуры на фоне точек не предъявлялись. Образец стимульного изображения, которое экспонировалось в контрольном предъявлении, приведен на рис. 2.

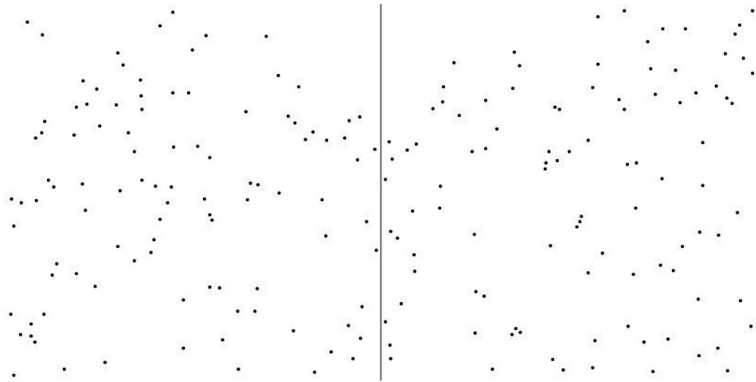


Рис. 2. Образец стимульного изображения (контрольное предъявление)

Задача испытуемого — как можно быстрее сравнить количество точек в окнах, выбрав один из трех вариантов ответа: «<», «>» или «=». После вербального ответа испытуемого экспериментатор нажимал клавишу Enter и изображение пропадало с экрана.

Результаты и обсуждение. Задача, которую решали испытуемые на установочном этапе, хотя и носила элементарный характер, но требовала от испытуемых, с одной стороны, определенного уровня концентрации внимания и, с другой — перевода фиксации взгляда с одного геометрического объекта на другой. Изначально предполагалось, что участники опыта не будут обращать внимание на точки за пределами контура фигуры, тем более не смогут осознать, что в левом окне точек было всегда меньше, чем в правом. Действительно, постэкспериментальное интервью с каждым испытуемым показало, что никто из участников не эксплицировал разницу в количестве точек, что изначально и предполагалось исследовательским замыслом. Испытуемым задавались следующие вопросы. Ваше внимание отвлекали точки на экране? Вы обращали внимание на точки, когда выполняли задание на оценку высоты расположения фигур? Вы заметили разницу в количестве точек в левом и правом окнах экрана?

Все испытуемые сообщали, что восприняли инструкцию экспериментатора без подвоха, полагая, что исследование на самом деле направлено на оценку времени реакции. Таким образом, можно утверждать, что различие в irrelevantном параметре (количество точек) воспринималось имплицитно, то есть вне сознательного контроля. Если в процессе 20 установочных предъявлений сформировалась фиксированная установка, то это должно проявиться в фактах иллюзорного оценивания в контрольном предъявлении. Причем, как показывают эксперименты Д. Н. Узнадзе и В. В. Григолавы, среди иллюзий, как правило, должны превалировать контрастные.

Результаты проведенного эксперимента приведены в табл. 2.

Таблица 2. Результаты исследования перцептивных иллюзий в условиях формирования установки на иррелевантный признак

Контрастные иллюзии		Ассимилятивные иллюзии		Адекватное оценивание	
Количество	%	Количество	%	Количество	%
29	58	13	26	8	16

Действительно, результаты подтвердили эти предположения. Из табл. 2 видно, что в общей сложности 84 % испытуемых, принявших участие в эксперименте, совершили ошибку при оценке количества точек в контрольном предъявлении. Среди этих ошибок явно преобладают иллюзии контраста (58 %). В основном испытуемым казалось, что в левом окне точек больше, чем в правом. Между тем в экспозициях установочной серии в левом окне всегда точек было меньше. Таким образом, результаты эксперимента не оставляют сомнений в том, что фиксированная установка может вырабатываться и вне контроля сознания или, иначе, без участия внимания. По существу, в данном случае мы имеем дело со своеобразной формой имплицитного научения, в качестве эффекта которого выступает перцептивная иллюзия.

Проверив влияние фактора «наличие/отсутствие контроля сознания» на этапе формирования фиксированной установки, мы выяснили, что иллюзия контраста не может объясняться действием этой переменной. В чем же тогда может состоять возможное объяснение? В настоящее время редко обсуждается данный эффект. Тем не менее встречаются работы, где иллюзия контраста исследуется в русле психофизики [11, с. 106–111] и в контексте анализа механизмов работы сознания [12].

В соответствии с предлагаемой трактовкой, иллюзорное восприятие есть осознаваемый итог неосознаваемого процесса, включающего в себя две стадии. На первой стадии происходит параллельное сличение: стимул, который предъявляется слева (Л-стимул), сличается с эталоном, который ранее в установочной серии предъявлялся слева (Л-эталон), а стимул, который предъявляется справа (П-стимул), сличается с эталоном, который в установочной серии предъявлялся справа (П-эталон). На второй стадии происходит сравнение результатов параллельного сличения и уже результат этого сравнения осознается. По сути, речь идет о неосознаваемых вычислительных операциях, вследствие которых возникает эффект иллюзорного восприятия количественного различия между одинаковыми стимулами.

Проиллюстрируем данную логику рассуждений на простейшем примере. Допустим, испытуемому в установочной серии зрительно предъявляют два круга: слева круг диаметром 18 мм, справа — диаметром 26 мм. В контрольном предъявлении — круги диаметром 28 мм (рис. 3).

Согласно вышеприведенному объяснению на первой стадии происходит сличение. Здесь следует особо отметить, что реверсия действия установки будет происходить, только если на этапе сличения из значения стимула вычитается значение эталона. В нашем случае: $28 - 18 = 10$ (слева) и $28 - 26 = 2$ (справа). На второй стадии происходит сравнение результатов сличения: $10 > 2$. И чем больше будет различие между стимулами на установочном этапе, тем больше будет неравенство при сравнении результатов сличения. Можно использовать любые другие значения диаме-

тров кругов. Всякий раз мы получим реверсию знака. Естественно, при условии, что на установочном этапе круг слева будет меньше, чем круг справа. Конечно, рассматриваемый пример не является универсальным. В случае иллюзий освещенности, давления, количества или объема сличение происходит по другим параметрам. Вполне вероятно, что имплицитные операции, предваряющие появление контрастной иллюзии, осуществляются над условными величинами. В пользу этого говорят эксперименты по межмодальному переносу установки, когда последняя фиксируется в одной модальности, а иллюзия проявляется в другой. Так или иначе, предложенное объяснение, на наш взгляд, представляется правдоподобным, во всяком случае заслуживающим внимания. Вместе с тем мы не исключаем того, что оно может иметь свои изъяны, быть объяснением для частных случаев или вовсе оказаться ошибочным. В конечном счете только рациональная критика способствует элиминации ошибок и освобождению от иллюзий.

Заключение. Проведенное экспериментальное исследование показало, что фиксированная установка может быть сформирована без участия внимания. В свою очередь, действие установки, выработанной вне контроля сознания, аналогично тому, как эта установка проявляется в классических экспериментах Д. Н. Узнадзе. В большинстве случаев испытуемые ошибались, оценивая равное количество стимульных объектов (точек). Среди общего количества перцептивных иллюзий доминировали иллюзии по контрасту. Предлагаемое объяснение контрастной иллюзии предполагает постулирование двух стадий неосознаваемого процесса, предваряющего иллюзорный эффект, а именно стадии сличения и стадии сравнения результатов сличения. Данное объяснение требует дальнейшей концептуализации и эмпирической проверки.

Литература

1. Матюшкин А. М. Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций / под ред. А. А. Матюшкиной. М.: КДУ, 2009. 190 с.
2. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2007. 336 с.
3. Дункер К. Качественное (экспериментальное и теоретическое) исследование продуктивного мышления // Психология мышления: сб. переводов с нем. и англ. / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 21–86.
4. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления: сб. переводов с нем. и англ. / под ред. А. М. Матюшкина. М.: Прогресс, 1965. С. 86–221.
5. Узнадзе Д. Н. Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 541 с.
6. Узнадзе Д. Н. Психология установки. СПб.: Питер, 2001. 416 с.
7. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс (Экспериментальная психология, т. 1). СПб.: Издательство ДНК, 2000. 528 с.
8. Арбекова О. А., Гусев А. Н. Влияние установок разного уровня на скорость зрительного поиска // Вопросы психологии. 2015. № 4. С. 147–159.

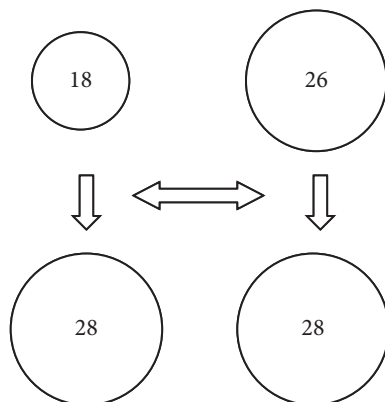


Рис. 3. Гипотетическая модель неосознаваемого процесса, приводящего к иллюзии контраста

9. Асмолов А. Г. Деятельность и установка. М.: МГУ им. М. В. Ломоносова, 1979. 150 с.

10. Григолова В. В. Контрастная иллюзия, установка и бессознательное. Тбилиси: Мецниереба, 1987. 208 с.

11. Карпинская В. Ю. Почему мы не видим то, что видим. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2015. 144 с.

12. Блажнова И. В. Фиксированная установка и перцептивные иллюзии: в поисках объяснения ошибочного осознания // По обе стороны сознания. Экспериментальные исследования по когнитивной психологии / под общ. ред. А. Ю. Агафонова. Самара: Издательский дом «Бахрах-М», 2012. С. 162–178.

Для цитирования: Агафонов А. Ю., Бурмистров С. Н., Шилов Ю. Е. Контрастная иллюзия: старые факты в новом свете // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 63–74. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.405

References

1. Matiushkin A. M. *Psikhologiya myshleniya. Myshlenie kak razreshenie problemnykh situatsii* [Psychology of Thinking. Thinking as Resolving of Problematic Situations]. Ed. by A. A. Matiushkina. Moscow, KDU Publ., 2009. 190 p. (In Russian)

2. Agafonov A. Iu. *Kognitivnaia psikhomekhanika soznaniia* [Cognitive Psychomechanics of Consciousness]. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2007. 336 p. (In Russian)

3. Dunker K. Kachestvennoe (eksperimental'noe i teoreticheskoe) issledovanie produktivnogo myshleniia [Quality (Experimental and Theoretical) Study of Productive Thinking]. *Psikhologiya myshleniia: sb. perevodov s nem. i angl.* [Psychology of Thinking. The Collection of Translations from German and English]. Ed. by A. M. Matiushkin. Moscow, Progress Publ., 1965, pp. 21–86. (In Russian)

4. Dunker K. Psikhologiya produktivnogo (tvorcheskogo) myshleniia [Psychology of Productive (Creative) Thinking]. *Psikhologiya myshleniia: sb. perevodov s nem. i angl.* [Psychology of Thinking. The Collection of Translations from German and English]. Ed. by A. M. Matiushkin. Moscow, Progress Publ., 1965, pp. 86–221. (In Russian)

5. Uznadze D. N. *Psikhologicheskie issledovaniia* [Psychological Studies]. Moscow, Nauka Publ., 1966. 541 p. (In Russian)

6. Uznadze D. N. *Psikhologiya ustanovki* [Psychology of Set]. St. Petersburg, Peter Publ., 2001. 416 p. (In Russian)

7. Allakhverdov V. M. *Soznanie kak paradoks (Eksperimental'naia psikhologika, t. 1)* [Consciousness as Paradox (Experimental Psychologics. Vol. 1)]. St. Petersburg, DNK publishing, 2000. 528 p. (In Russian)

8. Arbekova O. A., Gusev A. N. Vliianie ustanovok raznogo urovnia na skorost' zritel'nogo poiska [Effects of Sets at Different Levels on the Speed of Visual Search]. *Voprosy psikhologii*, 2015, no. 4, pp. 147–159. (In Russian)

9. Asmolov A. G. *Deiatel'nost' i ustanovka* [Activity and Set]. Moscow, Moscow University Press, 1979, 150 p. (In Russian)

10. Grigolava V. V. *Kontrastnaia illiuziia, ustanovka i bessoznatel'noe* [Contrast Illusion, Set and Unconscious]. Tbilisi, Metsniereba Publ., 1987. 208 p. (In Russian)

11. Karpinskaia V. Iu. *Pochemu my ne vidim to, chto vidim* [Why Don't We See What We See]. Samara, Samara University Press, 2015. 144 p. (In Russian)

12. Blazhnova I. V. *Fiksirovannaia ustanovka i pertseptivnye illiuzii: v poiskakh ob"iasneniia oshibchnogo osoznaniia* [Fixed Set and Perceptual Illusions: in the Search of an Explanation of Erroneous Awareness]. *Po obe storony soznaniia. Eksperimental'nye issledovaniia po kognitivnoi psikhologii* [From Both Sides of Consciousness. Experimental Studies on Cognitive Psychology]. Ed. by A. Iu. Agafonov. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2012, pp. 162–178. (In Russian)

For citation: Agafonov A. Yu., Burmistrov S. N., Shilov Yu. E. Contrast Illusion: Old Facts in a New Light. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 63–74.

DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.405

Статья поступила в редакцию 16 мая 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

Р. В. Тихонов, Н. В. Морошкина

ИМПЛИЦИТНОЕ НАУЧЕНИЕ В УСЛОВИЯХ ДИАДНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ*

Изучалось влияние диадного взаимодействия на применение имплицитных знаний в задаче перцептивной категоризации. На первом этапе участники выполняли задачу по запоминанию изображений из целевой категории, а на втором и третьем этапах классифицировали новые стимулы. В диадном условии второй этап выполнялся в паре с другим участником, а третий — индивидуально. В индивидуальном условии участники самостоятельно проходили все три этапа. Имплицитные знания проявились в обоих условиях, но их устойчивость во времени была выше после работы в парах. Уровень осведомленности о неявной закономерности в обоих условиях оказался крайне низким, однако участники диад упоминали меньше нерелевантных характеристик стимулов в качестве значимых в постэкспериментальном опросе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что диадное взаимодействие способствует применению имплицитных знаний. Библиогр. 23 назв. Ил. 1. Табл. 3.

Ключевые слова: имплицитное научение, перцептивная категоризация, вербализация, диадное взаимодействие, групповые суждения, социальная верификация.

R. V. Tikhonov, N. V. Moroshkina

IMPLICIT LEARNING IN DYADIC INTERACTION

The study examined the effect of dyadic interaction on the use of implicit knowledge in a perceptual categorization task. In the first phase, participants memorized images of the target category. In the second and the third phases they categorized new stimuli. In the dyadic condition the second phase was held in a pair, and the third phase individually. In the individual condition participants completed all three phases on their own. Implicit knowledge was observed in both groups, but its stability was higher after work in pairs. Awareness of the implicit rule in both conditions was low, however participants of the dyadic condition mentioned less irrelevant characteristics of stimuli in the postexperimental questionnaire. The results indicate that dyadic interaction promotes the use of implicit knowledge. Refs 23. Figs 1. Tables 3.

Keywords: implicit learning, perceptual categorization, verbal overshadowing, dyadic interaction, group judgments, social verification.

Одна голова хорошо, а две лучше — гласит известная поговорка, но действительно ли это так, когда речь идет об усвоении и применении сложных закономерностей? Так, в исследованиях перцептивной категоризации было показано, что в случае, когда для различения категорий нужно учитывать информацию о двух

Тихонов Роман Вадимович — аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; roman.tikhonov@me.com

Морошкина Надежда Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; moroshkina.n@gmail.com

Tikhonov R. V. — Postgraduate, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; roman.tikhonov@me.com

Moroshkina N. V. — PhD, Associate Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; moroshkina.n@gmail.com

* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФНФ, проект № 15-36-01355.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

и более признаках, научение часто носит имплицитный (неявный) характер [1]. Испытуемые, научившись категоризировать стимулы с точностью, превышающей уровень случайного угадывания, часто не могут правильно вербализовать основания принимаемых решений. Исследования в сфере извлечения экспертных знаний [2, 3] и имплицитного научения (см. обзор в [4]) также неоднократно демонстрировали значительную роль неосознаваемых процессов в решении сложных когнитивных задач. В таких ситуациях особенно остро встает проблема передачи знаний от одного человека другому, поскольку осведомленность самого носителя знаний крайне ограничена. Более того, необходимость вербализации и/или обоснования своих решений в процессе выполнения задачи может негативно сказаться на точности последующих решений из-за «эффекта вербального затенения» [5].

Классический эффект вербального затенения был впервые получен в задаче распознавания лиц [6] — при необходимости описания внешности ранее увиденного человека, участники гораздо хуже узнавали его среди других людей, чем в условии без вербализации. Вербализация также может повлиять на применение моторных навыков. Например, в работе К. Флигал и М. Андерсон [7] было показано значительное ухудшение результатов опытных гольфистов после словесного описания своих действий. Согласно исследованиям вербального затенения, негативный эффект возникает прежде всего в тех случаях, когда материал, с которым работает испытуемый, трудно точно описать словами или у испытуемого недостаточно соответствующего опыта [8]. В частности, опытные дегустаторы в меньшей степени подвержены эффекту вербального затенения [9], так как их словарь для описания вкусовых характеристик развит лучше, чем у любителей. Кроме того, ряд исследований показывает, что попытка вербализовать основания принимаемых решений в задачах со сложным образным материалом впоследствии приводит к игнорированию его глобальных характеристик и фиксации на отдельных конкретных признаках (переключение с глобальной/холистической обработки на локальную/аналитическую) (см. подробнее [10]).

Таким образом, низкая осведомленность об используемой закономерности при имплицитном научении в совокупности с необходимостью вербализации и обоснования ответов может привести к генерации не совсем точных или неполных эксплицитных представлений о причинах собственных решений, на которые впоследствии человек действительно станет опираться.

С другой стороны, социальное взаимодействие открывает возможности для идентификации и исправления ошибок за счет сопоставления своих представлений с представлениями других людей («эффект социальной верификации»). В процессе обмена мнениями, суждениями и решениями совпадение ответов может выступать в качестве сигнала об их правильности, а несовпадение — об ошибке. Эту идею выдвинул Л. Фестингер в своей «Теории социального сравнения» [11]: когда отсутствуют объективные критерии, человек оценивает свои суждения и представления, ориентируясь на мнение окружающих. Похожая мысль высказывалась А. Бандурой [12], который обратил внимание на то, что люди не только сопоставляют свои суждения, но и наблюдают за действиями других людей и результатами этих действий. В. М. Аллахвердов [13] также отводит социальным отношениям особую роль в познавательной деятельности человека. Исходя из тезиса о существовании несколь-

ких независимых «познавательных контуров» (то есть способов познания), он выдвигает гипотезу о том, что социальные отношения возникают из-за необходимости независимой проверки знаний о мире разными людьми. Например, в исследовании М. Росса и коллег [14] было показано, что диадное взаимодействие снижает количество ложных воспоминаний благодаря тому, что испытуемые, работающие в паре, чаще обнаруживают и устраняют свои ошибки. Другой интересный результат был получен в исследовании совместной категоризации объектов [15]. Было обнаружено, что, работая в группах, участники объединяли объекты в более узкие категории, чем при индивидуальной работе, то есть использовали более строгий критерий включения объекта в категорию. По всей видимости, испытуемые имели разные представления о категориях, и при их несовпадении корректировали свои суждения. Свидетельство того, что испытуемые «подстраиваются» друг под друга было получено и в работе В. А. Гершкович и коллег [16], где испытуемые работали в диаде и должны были отличить оригинал картины от ее зеркального отражения. При этом они сначала решали задачу самостоятельно, а затем обменивались мнениями с партнером и выносили общее решение. Авторы не обнаружили различий в точности групповых и индивидуальных ответов, однако во второй половине проб значительно возросло количество совпадений индивидуальных ответов, то есть в процессе диадного взаимодействия испытуемые смогли выработать некоторые общие критерии оценки, которые они использовали при последующей самостоятельной работе.

Социальная верификация отчасти опирается на тот факт, что оценки, сделанные на основании усреднения независимых ответов нескольких людей, обычно точнее индивидуальных из-за статистического объединения случайных ошибок, влияние которых частично нейтрализуется. Этот эффект часто называется «мудростью толпы», или «эффектом усреднения». Впервые он был описан Ф. Гальтоном [17] и продемонстрирован в последующих исследованиях в самых разных областях. Таким образом, работая в группе, люди получают преимущество перед теми, кто работает самостоятельно, поэтому для того чтобы понять, обладает ли группа качественными преимуществами по сравнению с индивидуальной работой, часто используются «номинальные группы», например усредненные ответы нескольких людей, выполнявших задание индивидуально.

Таким образом, при рассмотрении имплицитного научения в условиях диадного взаимодействия, возникают два противоречащих друг другу предположения относительно влияния совместного принятия решений на применение имплицитных знаний. С одной стороны, диадное взаимодействие может способствовать усвоению сложных категорий за счет того, что отсутствующую обратную связь заменяет социальная верификация. С другой стороны, можно ожидать, что попытка вербализовать свои знания в ходе обсуждения совместных решений приведет к эффекту вербального затенения и мешает эффективно использовать приобретенное имплицитное знание. Для того чтобы проверить обе эти гипотезы, был проведен наш эксперимент.

Метод

Для проведения исследования нами была разработана компьютерная методика, направленная на формирование искусственных перцептивных категорий, реализованная в оболочке PsychoPy 1.82 [18]. Эксперимент состоял из трех частей: *стадии запоминания*, *стадии категоризации I* и *стадии категоризации II*. В качестве независимой переменной выступило условие прохождения стадии категоризации I: индивидуальное выполнение или совместное решение в диаде. Зависимые переменные — правильность категоризации стимулов и уровень экспликации знаний. Ожидалось, что в условии диадного взаимодействия точность классификации новых стимулов будет отличаться от индивидуального условия, причем направление различий может быть как пользу диад (*эффект социальной верификации*), так и в пользу индивидуального выполнения (*эффект вербального затенения*). Дополнительно нас интересовал вопрос о том, смогут ли испытуемые, работавшие в парах, лучше эксплицировать признаки искусственной категории, чем испытуемые, работавшие индивидуально.

Стимульный материал

Для проверки выдвинутых гипотез применялась задача перцептивной категоризации визуальных стимулов — цветных геометрических фигур с глазами и ртом (рис. 1). Было создано 72 изображения, различающихся по цвету (красный, синий, желтый и зеленый), форме, плавности контура, расположению глаз, а также наличию симметрии и вогнутостей. Фигуры, которые и обладали вогнутыми частями, и были симметричны относительно горизонтальной оси, относились к вымышлен-

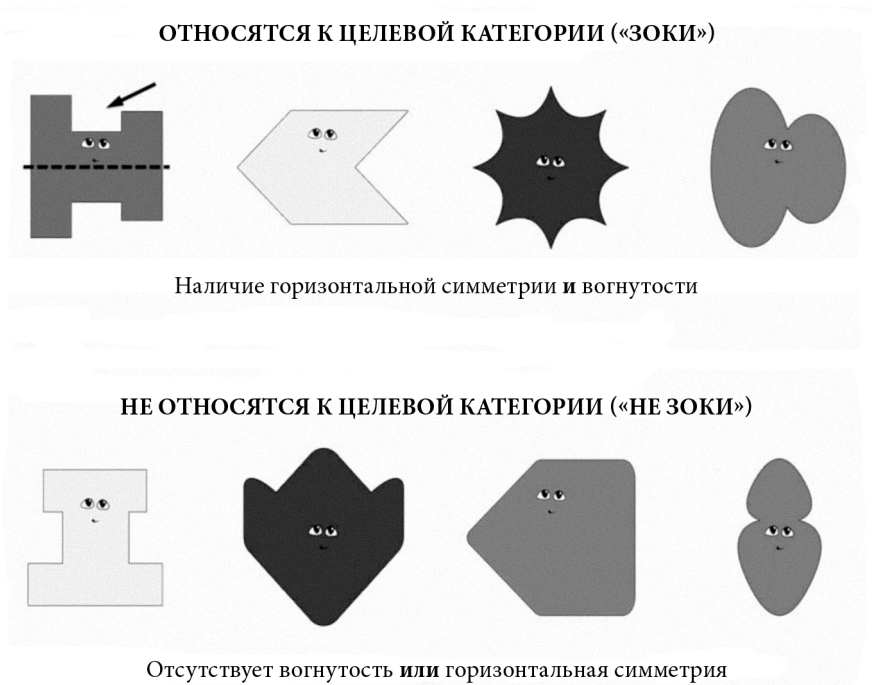


Рис. 1. Примеры стимульных изображений

ной категории «Зоки» (целевая категория). Стимулы, не относящиеся к целевой категории, имели только одну из этих характеристик. Нерелевантные характеристики (цвет, вертикальная симметрия, наличие острых углов, смещение глаз вверх) были равномерно распределены между всеми стимулами в предъявляемых сериях.

Нами не случайно использовалась вогнутость в качестве целевого признака: ранее в работе И. И. Иванчя [19] было обнаружено, что эта характеристика эксплицируется хуже, чем другие признаки геометрических фигур, такие как цвет, наличие углов и др.

Процедура

Эксперимент состоял из стадии запоминания и двух стадий категоризации. Процедура *стадии запоминания* разрабатывалась, исходя из предположения о том, что имплицитное усвоение закономерности происходит непреднамеренно в процессе взаимодействия с объектами окружающей среды. На этом этапе поочередно предъявлялись стимульные изображения, расположенные на белом фоне по центру экрана компьютера. Задача участника состояла в том, чтобы запомнить, в какой последовательности предъявлялись изображения. После предъявления четырех стимулов на экране появлялся вопрос (например, «Какой был третьим?») и четыре изображения на выбор. После ответа предоставлялась обратная связь. Эта процедура повторялась 12 раз. Всего использовалось 24 уникальных стимула, каждый из которых предъявлялся дважды в разных последовательностях (всего 48 предъявлений). Все стимулы относились к целевой категории, то есть содержали общие признаки — вогнутые части и горизонтальную симметрию, о чем испытуемые заранее не знали. В инструкции к стадии запоминания испытуемым сообщалось, что все фигуры, которые им будут предъявляться, — вымышленные существа под названием «Зоки».

На *стадиях категоризации* участникам последовательно предъявлялись новые изображения (по 24 стимула на каждой стадии), половина из которых обладала признаками целевой категории, а другая — нет. Задача состояла в том, чтобы определить, относится ли изображение к той же категории, что и стимулы, предъявляемые ранее на этапе запоминания («Зок») или нет («не Зок»). Стимулы предъявлялись в случайном порядке и не повторялись. Время предъявления — 4 с., время ответа не ограничивалось. Обратная связь отсутствовала. В экспериментальной группе 1 (ЭГ1) испытуемые проходили стадию запоминания и обе стадии категоризации индивидуально. В экспериментальной группе 2 (ЭГ2) стадию запоминания участники также проходили индивидуально, каждый за своим компьютером. На стадии категоризации I участники поворачивались друг к другу и работали в паре. Стимулы предъявлялись одновременно на двух экранах, расположенных рядом. Участники должны были совместно обсудить и принять решение о категории стимула и ввести это общее решение каждый в свой компьютер. Время на обсуждение ответа не ограничивалось. На стадии категоризации II участники снова разворачивались каждый к своему компьютеру и работали индивидуально, аналогично ЭГ1. По окончании основного эксперимента все участники выполняли два дополнительных теста, направленных на экспликацию, полученных в ходе эксперимента знаний о целевой категории.

Рисуночный тест. После эксперимента мы просили участников придумать и нарисовать новую фигуру, которую они бы отнесли к целевой категории, а затем

перерисовать ее так, чтобы она перестала относиться к целевой категории, сделав при этом минимально необходимое количество изменений. После этого два эксперта независимо фиксировали измененные признаки по предварительно разработанной схеме. В ситуации несовпадения оценок экспертов решение принималось путем их совместного обсуждения. Разработанный нами рисуночный тест основан на «процедуре диссоциации процессов» Л. Джакоби [20], которая первоначально была предложена для оценки вклада имплицитной и эксплицитной памяти в задачах на запоминание. Идея данного теста заключается в том, что эксплицитными знаниями испытуемые могут произвольно управлять, тогда как имплицитные знания срабатывают автоматически даже в тех ситуациях, когда это не нужно. Требование минимально необходимых изменений смогут выполнить только те испытуемые, которые точно выделили ключевые признаки созданной нами искусственной категории.

Письменный тест выполнялся индивидуально и включал три вопроса на определение степени осознанности правила классификации стимулов: «На какие признаки вы ориентировались, когда оценивали новые изображения?», «Попробуйте описать, как выглядят Зоки», «Как выглядят те, кто не являются Зоками?». На основании ответов на эти вопросы выявлялись те характеристики изображений, которые, по мнению испытуемых, являются значимыми для определения принадлежности стимула к той или иной категории.

Выборка

В эксперименте приняло участие 90 добровольцев мужского (25,6 %) и женского пола (74,4 %), средний возраст — 20,1 года ($SD=2,45$). Участники были случайным образом распределены на три условия: в индивидуальном условии (ЭГ1) участвовало 26 человек, в диадном условии (ЭГ2) — 44 человека (22 пары), а в контрольном условии (КГ) — 20 человек. Для контроля особенностей стимульного материала использовалась контрольная группа (КГ), которая не проходила стадию запоминания, а просто классифицировала стимулы на «более привлекательные» и «менее привлекательные». Это было сделано, поскольку в ходе пилотного исследования участники часто говорили о том, что классифицируя стимулы, они опирались именно на их привлекательность (Зоки: «дружелюбные», «приятные», «доброжелательны»; не Зоки: «злые», «форма очень странная», «негармоничные»).

В диадном условии было 17 пар из участников женского пола, 4 смешанные пары и одна пара из участников мужского пола. Участники узнавали о необходимости работать в паре с другим испытуемым только после прохождения стадии запоминания.

Результаты и их обсуждение

Анализ ответов на этапе запоминания

Количество правильных ответов на этапе запоминания в среднем составило около 90 %, а среднее время ответа — примерно 2 секунды, то есть участники с легкостью справлялись с поставленной задачей. Сравнение результатов ЭГ1 и ЭГ2 не

Таблица 1. Точность запоминания и время ответов на стадии запоминания в двух экспериментальных группах

Показатель	ЭГ1 (n=26)			ЭГ2 (n=44)			U	p
	M	SD	Mdn	M	SD	Mdn		
Доля правильных ответов в задаче припоминания	0,88	0,12	0,92	0,90	0,09	0,92	538,5	0,677
Время ответа	2,32	0,85	2,33	2,14	0,79	1,96	499,0	0,375

выявило статистически значимых различий (табл. 1), таким образом, экспериментальные группы можно считать эквивалентными по данному критерию.

Анализ точности ответов на этапе категоризации

Средняя доля правильных ответов в ЭГ1 и ЭГ2 на первой стадии категоризации оказалась одинаковой и составила 0,57, что превышает уровень случайного угадывания (табл. 2). Однако на второй стадии категоризации эта доля составила 0,52 в индивидуальном условии (что не отличается от уровня случайного угадывания), а в диадном условии — 0,55, что по-прежнему выше уровня случайного угадывания (см. табл. 2).

Таблица 2. Сравнение правильности категоризации с уровнем случайного угадывания (0,5)

Стадия категоризации	Экспериментальное условие	M	SD	t	df	p
Первая	ЭГ 1	0,57	0,08	4,40	25	< 0,001
	ЭГ 2	0,57	0,09	4,99	43	< 0,001
Вторая	ЭГ 1	0,52	0,09	1,11	25	0,278
	ЭГ 2	0,55	0,08	3,53	43	0,001

Для оценки влияния экспериментального условия на точность ответов в двух стадиях категоризации был проведен дисперсионный анализ с повторными измерениями. Обнаружено статистически значимое влияние внутригруппового фактора (стадии категоризации) на точность ответов, $F(1; 68) = 6,06$; $p = 0,016$; $\eta^2 = 0,082$. Однако нами не было обнаружено статистически значимого влияния фактора экспериментального условия ($F(1; 68) = 0,49$; $p = 0,487$; $\eta^2 = 0,007$) и взаимодействия факторов ($F(1; 68) = 0,88$; $p = 0,352$; $\eta^2 = 0,013$).

В контрольном условии участники не проходили стадию запоминания, а сразу приступали к категоризации, в ходе которой они классифицировали стимулы на «более привлекательные» и «менее привлекательные». Оказалось, что доля предпочтений, совпадающих с правильным ответом ($M = 0,47$; $SD = 0,05$), была значимо ниже уровня случайного угадывания (0,5), $t(19) = -2,66$; $p = 0,015$. Иными словами, при отсутствии стадии запоминания стимулы из целевой категории предпочитались реже, чем стимулы, не относящиеся к ней.

Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что выполнение задания по запоминанию стимулов из целевой категории на первом этапе позволило участ-

никам усвоить неявную закономерность, лежащую в основе классификации стимульных изображений, и применить полученные знания при категоризации новых стимулов. Важно отметить, что априорная привлекательность стимулов из целевой категории по данным КГ была даже ниже, чем у стимулов, которые ей не соответствовали, а значит, этот фактор не мог лежать в основе ответов испытуемых в экспериментальных группах.

Также нами было обнаружено снижение процента правильных ответов от стадии категоризации I к стадии категоризации II, что свидетельствует о проявлении «эффекта угасания» имплицитного знания. Аналогичный эффект был получен ранее в исследованиях научения искусственным грамматикам [21]. Эффект угасания возникает по нескольким причинам. С одной стороны, из-за отсутствия обратной связи при выполнении категоризации испытуемые не могут скорректировать свои ошибки. С другой стороны, на стадиях категоризации, в отличие от стадии запоминания, наряду со стимулами из целевой категории предъявляются также стимулы из нецелевой категории, в результате чего испытуемым становится все труднее припоминать примеры из первого этапа и опираться на них при принятии решения.

Несмотря на то что значимых различий в количестве правильных ответов между двумя экспериментальными группами нами обнаружено не было, по-видимому, диадное взаимодействие все-таки повлияло на процесс научения, так как позволило снизить эффект угасания имплицитных знаний от первой ко второй стадии категоризации в ЭГ2.

Анализ влияния визуальных характеристик стимулов

Для того чтобы определить, на какие признаки ориентировались испытуемые при отнесении стимулов к той или иной категории, были построены логистические регрессии для двух экспериментальных групп отдельно для каждой стадии категоризации. Зависимой переменной выступил выбор стимула в качестве целевого (то есть ответы «да»). В качестве предикторов использовались визуальные характеристики стимулов (наличие симметрии, вогнутость, цвет и др.), относительно которых принималось решение.

Все четыре модели оказались статистически значимыми (табл. 3). На стадии категоризации I в обоих экспериментальных условиях заложенная закономерность

Таблица 3. Показатели качества построенных логистических регрессионных моделей

Стадия категоризации	Экспериментальное условие	$\chi^2 (7)$	R^2 Найджелкерка	% верных классификаций	Чувствительность	Специфичность
Первая	ЭГ1	65,45***	0,144	64,7	68,4	61,0
	ЭГ2	101,57***	0,136	65,6	58,8	71,7
Вторая	ЭГ1	60,98***	0,130	64,3	64,3	63,7
	ЭГ2	47,42***	0,062	58,1	42,2	71,3

Примечание: *** — $p < 0,001$.

выступила статистически значимым предиктором отнесения стимула к целевой категории. Однако испытуемые также ориентировались на нерелевантные признаки — вертикальную симметрию, плавность контура и цвет фигур (красный цвет оказался значимым признаком с отрицательным коэффициентом, то есть участники предпочитали не выбирать красные фигуры). На стадии категоризации II ответы испытуемых в индивидуальном условии предсказываются только нерелевантными характеристиками (вертикальная симметрия и плавность контура), однако в диадном условии заложена закономерность по-прежнему осталась статистически значимым предиктором. Эти данные дают дополнительные свидетельства в пользу того, что усвоение неявной закономерности действительно произошло в обеих экспериментальных группах, но в условии диадного взаимодействия полученные знания оказались более устойчивыми во времени.

Оценка уровня экспликации знаний

В рисуночном тесте из 70 испытуемых только 11 человек (16%) смогли правильно выполнить задание, то есть нарисовать изображение из целевой категории на первом рисунке и изменить его так, чтобы оно перестало быть таковым на втором. Однако ни один этих участников не смог выполнить требование минимальности изменений. Участники, правильно выполнившие задание, изменяли большее число признаков ($Mdn = 4, n = 11$), чем те, кто не справился с заданием ($Mdn = 2, n = 59$). Это различие является статистически значимым ($U = 124,5; p = 0,001$). Таким образом, некоторые испытуемые смогли правильно выполнить задание за счет случайного угадывания. Мы решили проверить, отличается ли доля правильных ответов у тех, кто выполнил рисуночный тест, от точности ответов всех остальных участников, однако статистически значимых различий обнаружено не было, $t(68) = 0,53; p = 0,598$.

В письменном опросе в обеих группах участники чаще всего упоминали нерелевантные признаки как значимые — наличие или отсутствие острых углов (упоминалось у 49% испытуемых) и вертикальной симметрии (44%). Один из релевантных признаков — горизонтальная симметрия — также назывался достаточно часто (44%), однако второй значимый признак — вогнутость — практически не был эксплицирован (8%). Мы сравнили среднюю долю правильных ответов у тех, кто упоминал релевантные признаки ($M = 0,56; SD = 0,07; n = 33$), с теми, кто не упоминал их ($M = 0,55; SD = 0,06; n = 37$), однако статистически значимых различий обнаружено не было, $t(68) = 0,43; p = 0,671$.

Анализ результатов рисуночного теста и письменного опроса позволяет сделать вывод о том, что практически никто из участников не осознал заложенную нами закономерность, упоминание некоторыми из них релевантных признаков не было связано с изменением процента правильных ответов, то есть носило случайный характер. В совокупности с данными логистической регрессии результаты рисуночного и вербального тестов указывают на то, что при выполнении категоризации испытуемые на эксплицитном уровне опирались на такие нерелевантные признаки, как вертикальная симметрия и плавность контуров, однако неосознанно они также учитывали и целевые признаки, которым обучались на первом этапе эксперимента, а именно — вогнутость и наличие горизонтальной симметрии.

Сравнение уровня экспликации в диадном и индивидуальном условиях

Сравнение количества признаков, которые испытуемые указывали в качестве значимых в письменном опросе, показало, что в диадном условии в целом упоминалось меньшее количество характеристик ($M=1,28$; $SD=1,3$), чем в индивидуальном условии ($M=1,96$; $SD=1,37$). Различия являются статистически значимыми ($U=371$; $p=0,044$). При этом в диадном условии участники упоминают статистически значимо меньшее количество *иррелевантных* характеристик стимулов ($M=0,83$; $SD=0,81$), чем в индивидуальном ($M=1,35$; $SD=0,89$), $U=402,5$; $p=0,028$. Статистически значимые различия в количестве упоминаемых *релевантных* характеристик стимулов между ЭГ1 и ЭГ2 не обнаружены, $U=430$; $p=0,18$.

Эти результаты косвенно свидетельствуют в пользу гипотезы социальной верификации. По-видимому, в процессе диадного взаимодействия испытуемые пытались эксплицировать признаки целевой категории и смогли отбросить часть нерелевантных гипотез, если они не совпадали с гипотезами партнера. В итоге хотя целевые признаки ими найдены не были, но и часть нерелевантных признаков все же была фальсифицирована. Ранее в исследованиях диадного взаимодействия при выполнении различных когнитивных задач [14, 22] было показано, что участники успешно идентифицируют и исправляют собственные ошибки в случае несоответствия собственного ответа с ответом напарника.

Заключение

В нашем исследовании имплицитное научение было помещено в социальный контекст, что позволило рассмотреть этот феномен с нового ракурса и определить некоторые особенности взаимодействия когнитивных и социально-психологических факторов.

Во-первых, на примере задачи перцептивной категоризации было показано, что имплицитное научение может проявляться не только при индивидуальной работе, но и при вынесении совместных решений. При этом отметим, что уровень осведомленности участников о применяемых ими знаниях оставался довольно низким как в индивидуальном условии, так и в диадах. Мы ожидали, что в процессе обсуждения своих решений с партнером участники смогут эксплицировать заложенную нами неявную закономерность, но этого не произошло.

Во-вторых, были получены свидетельства в пользу *гипотезы социальной верификации* — в процессе диадного взаимодействия участникам удавалось использовать мнение напарника в качестве подтверждения о правильности своих ответов, что привело к более высокой устойчивости имплицитных знаний. После диадного взаимодействия эффект угасания знаний проявился в меньшей степени. Скорее всего, на стадии запоминания участникам удалось запомнить часть предъявленных примеров или даже сформировать прототип целевой категории, и в дальнейшем они опирались на сходство с ним при категоризации новых стимулов. Однако в ходе категоризации предъявление стимулов, не соответствующих целевой категории, сыграло роль своеобразного шума, и участникам становилось все труднее припоминать стимулы из первого этапа (как на имплицитном, так и на эксплицитном уровне). В то же время, принимая решения в диадах, испытуемые могли

отмечать те стимулы, которые вызвали у них совпадающие ответы, и опираться на них, работая индивидуально на стадии категоризации II.

При этом гипотеза вербального затенения не нашла подтверждения. Это можно объяснить тем, что от участников не требовалось объяснять и аргументировать свои решения, если они не хотели этого сами, а достаточно было лишь обменяться мнениями. В то время как эффект вербального затенения проявляется особенно сильно именно в ситуации вынужденной вербализации (см., например, [23]).

Таким образом, полученные нами результаты свидетельствуют, что взаимодействие с партнером в процессе решения когнитивных задач может способствовать закреплению имплицитно усвоенных закономерностей и поддерживать их дальнейшее использование индивидом, но не обязательно ведет к экспликации полученного опыта.

Литература

1. Ashby F. G., Maddox W. T. Human Category Learning // *Annual Review of Psychology*. 2005. Vol. 56, N 1. P. 149–178.
2. Hart A. Knowledge Acquisition for Expert Systems // *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*. 1988. London: Springer. P. 103–111.
3. Червинская К. Р. Извлечение экспертных знаний: трудности и пути их разрешения // *Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 12*. 2009. № 3–2. С. 23–33.
4. Морошкина Н. В., Иванчей И. И. Имплицитное научение: исследование соотношения осознаваемых и неосознаваемых процессов в когнитивной психологии // *Методология и история психологии*. 2012. Т. 7, вып. 4. С. 109–131.
5. Wilson T. D., Schooler J. W. Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60, N 2. P. 181–192.
6. Schooler J. W., Engstler-Schooler T. Y. Verbal overshadowing of visual memories: Some things are better left unsaid // *Cognitive Psychology*. 1990. Vol. 22, N 1. P. 36–71.
7. Flegal K. E., Anderson M. C. Overthinking skilled motor performance: Or why those who teach can't do // *Psychonomic Bulletin & Review*. 2008. Vol. 15, N 5. P. 927–932.
8. Melcher J. M., Schooler J. W. Perceptual and conceptual training mediate the verbal overshadowing effect in an unfamiliar domain // *Memory & Cognition*. 2004. Vol. 32, N 4. P. 618–631.
9. Melcher J. M., Schooler J. W. The misremembrance of wines past: Verbal and perceptual expertise differentially mediate verbal overshadowing of taste memory // *Journal of memory and language*. 1996. Vol. 35, N 2. P. 231–245.
10. Chin J. M., Schooler J. W. Why do words hurt? Content, process, and criterion shift accounts of verbal overshadowing // *European Journal of Cognitive Psychology*. 2008. Vol. 20, N 3. P. 396–413.
11. Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes // *Human Relations*. 1954. Vol. 7, N 2. P. 117–140.
12. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
13. Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции). СПб.: Печатный двор, 1993. 325 с.
14. Ross M., Spencer S. J., Blatz C. W., Restorick E. Collaboration reduces the frequency of false memories in older and younger adults // *Psychology and Aging*. 2008. Vol. 23, N 1. P. 85–92.
15. Hamilton R. W., Puntoni S., Tavassoli N. T. Categorization by groups and individuals // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 2010. Vol. 112, N 1. P. 70–81.
16. Гершикович В. А., Морошкина Н. В., Науменко О. В., Аллахвердов В. М. Социальная верификация гипотез при решении задач высокой степени неопределенности // *Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы*. М.: Изд-во Ин-та психол. РАН, 2010. С. 372–376.
17. Galton F. Vox Populi // *Nature*. 1907. Vol. 75, N 1949. P. 450–451.
18. Peirce J. W. PsychoPy — psychophysics software in Python // *Journal of neuroscience methods*. 2007. Vol. 162, N 1. P. 8–13.
19. Иванчей И. И. Влияние противоречивой обратной связи на осознание имплицитного знания // *Теоретические и прикладные проблемы психологии мышления: матер. Третьей конф. молодых ученых памяти К. Дункера*. М.: РГГУ, 2012. С. 66–72.

20. Jacoby L. L. A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory // *Journal of Memory and Language*. 1991. Vol. 30, N 5. P. 513–541.
21. Mealar A. D., Dienes Z. Explicit feedback maintains implicit knowledge // *Consciousness and Cognition*. 2013. Vol. 22, N 3. P. 822–832.
22. Nihei Y., Terashima M., Suzuki I., Morikawa S. Why are four eyes better than two? Effects of collaboration on the detection of errors in proofreading // *Japanese Psychol Res Japanese Psychological Research*. 2002. Vol. 44, N 3. P. 173–179.
23. Meissner C. A., Brigham J. C., Kelley C. M. The influence of retrieval processes in verbal overshadowing // *Memory and Cognition*. 2001. Vol. 29, N 1. P. 176–186.

Для цитирования: Тихонов Р.В., Морошкина Н.В. Имплицитное научение в условии диадного взаимодействия // *Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика*. 2016. Вып. 4. С. 75–87. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.406

References

- Ashby F.G., Maddox W.T. Human Category Learning. *Annual Review of Psychology*, 2005, vol. 56, no. 1, pp. 149–178.
- Hart A. Knowledge Acquisition for Expert Systems. *Knowledge, Skill and Artificial Intelligence*. London, Springer Publ., 1988, pp. 103–111.
- Chervinskaja K. R. Izvlechenie jekspertnyh znanij: trudnosti i puti ih razreshenija [Expert knowledge acquisition: challenges and solutions]. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12*, 2009, issue 3, no. 2, pp. 23–33. (In Russian)
- Moroshkina N. V., Ivanchej I. I. Implicitnoe nauchenie: issledovanie sootnoshenija osoznaemyh i neosoznavaemyh processov v kognitivnoj psihologii [Implicit Learning: A Study of Relationships Between Conscious and Unconscious Processes in Cognitive Psychology]. *Metodologija i istorija psik-hologii [Methodology and History of Psychology]*, 2012, no. 4, pp. 109–131. (In Russian)
- Wilson T. D., Schooler J. W. Thinking too much: Introspection can reduce the quality of preferences and decisions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, vol. 60, no. 2, pp. 181–192.
- Schooler J. W., Engstler-Schooler T. Y. Verbal overshadowing of visual memories: Some things are better left unsaid. *Cognitive Psychology*, 1990, vol. 22, no. 1, pp. 36–71.
- Flegal K. E., Anderson M. C. Overthinking skilled motor performance: Or why those who teach can't do. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2008, vol. 15, no. 5, pp. 927–932.
- Melcher J. M., Schooler J. W. Perceptual and conceptual training mediate the verbal overshadowing effect in an unfamiliar domain. *Memory & Cognition*, 2004, vol. 32, no. 4, pp. 618–631.
- Melcher J. M., Schooler J. W. The misremembrance of wines past: Verbal and perceptual expertise differentially mediate verbal overshadowing of taste memory. *Journal of memory and language*, 1996, vol. 35, no. 2, pp. 231–245.
- Chin J. M., Schooler J. W. Why do words hurt? Content, process, and criterion shift accounts of verbal overshadowing. *European Journal of Cognitive Psychology*, 2008, vol. 20, no. 3, pp. 396–413.
- Festinger L. A Theory of Social Comparison Processes. *Human Relations*, 1954, vol. 7, no. 2, pp. 117–140.
- Bandura A. *Teorija social'nogo nauchenija [Social learning theory]*. St. Petersburg, Evraziya Publ., 2000. 320 p. (In Russian)
- Allahverdov V. M. *Opyt teoreticheskoj psihologii (v zhanre nauchnoj revoljucii) [An essay on theoretical psychology]*. St. Petersburg, Pechatnyy dvor Publ., 1993. 328 p. (In Russian)
- Ross M., Spencer S. J., Blatz C. W., Restorick E. Collaboration reduces the frequency of false memories in older and younger adults. *Psychology and Aging*, 2008, vol. 23, no. 1, pp. 85–92.
- Hamilton R. W., Puntoni S., Tavassoli N. T. Categorization by groups and individuals. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 2010, vol. 112, no. 1, pp. 70–81.
- Gershkovich V. A., Moroshkina N. V., Naumenko O. V., Allahverdov V. M. Social'naja verifikacija gipotez pri reshenii zadach vysokoj stepeni neopredelennosti [Social verification of hypothesis in high uncertainty tasks]. *Ehksperimental'naya psikhologiya v Rossii: traditsii i perspektivy [Experimental psychology in Russia: traditions and perspectives]*. Moscow, Institut psikhol. RAN, 2010, pp. 372–376. (In Russian)
- Galton F. Vox Populi. *Nature*, 1907, vol. 75, no. 1949, pp. 450–451.
- Peirce J. W. PsychoPy — psychophysics software in Python. *Journal of neuroscience methods*, 2007, vol. 162, no. 1, pp. 8–13.

19. Ivanchej I. I. Vlijanje protivorechivoj obratnoj svjazi na osoznanie implicitnogo znanija [The effect of controversial feedback on explication of implicit knowledge]. *Teoreticheskie i prikladnye problemy psihologii myshlenija: mater. Tre'tej konf. molodyh uchenyh pamjati K. Dunkera* [Theoretical and applied issues of psychology of thinking]. Moscow, RGGU, 2012, pp. 66–72. (In Russian)

20. Jacoby L. L. A process dissociation framework: Separating automatic from intentional uses of memory. *Journal of Memory and Language*, 1991, vol. 30, no. 5, pp. 513–541.

21. Meador A. D., Dienes Z. Explicit feedback maintains implicit knowledge. *Consciousness and Cognition*, 2013, vol. 22, no. 3, pp. 822–832.

22. Nihei Y., Terashima M., Suzuki I., Morikawa S. Why are four eyes better than two? Effects of collaboration on the detection of errors in proofreading. *Japanese Psychol Res Japanese Psychological Research*, 2002, vol. 44, no. 3, pp. 173–179.

23. Meissner C. A., Brigham J. C., Kelley C. M. The influence of retrieval processes in verbal overshadowing. *Memory and Cognition*, 2001, vol. 29, no. 1, pp. 176–186.

For citation: Tikhonov R. V., Moroshkina N. V. Implicit Learning in Dyadic Interaction *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 75–87. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.406

Статья поступила в редакцию 15 сентября 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

O. V. Shcherbakova, D. N. Makarova

ARE THEY DIFFERENT OR THE SAME? EXPERTS' PSYCHOMETRIC IQ DOES NOT CORRELATE WITH CONCEPTUAL ABILITIES*

In this paper, we describe the results of a study (N=16, aged 19 to 39), which aimed to test the hypothesis about the correlation between the level of psychometric IQ (measured with J.Raven's SPMT) and the level of conceptual abilities. The main finding of this study was that psychometric IQ shows a lack of correlation with conceptual abilities in experts who face cognitive challenges on a daily basis and manifest real-life intellectual productivity. This leads to the necessity of revising the existing approaches to understanding intellectual productivity and its measurement. Refs 21. Fig. 1. Tables 2.

Keywords: intellectual productivity, psychometric IQ, conceptual abilities, J.Raven's "Standard Progressive Matrices" test, "Integral Conceptual Structures" test.

О. В. Щербакова, Д. Н. Макарова

ТАКИЕ ЖЕ ИЛИ ДРУГИЕ? ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЭКСПЕРТОВ НЕ СВЯЗАН С ИХ КОНЦЕПТУАЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ

Представлены результаты исследования (n=16, от 19 до 39 лет), направленного на проверку гипотезы о связи уровня психометрического интеллекта, измеренного с помощью «Стандартных прогрессивных матриц» Дж. Равена, с уровнем концептуальных способностей. Результаты регрессионного анализа показали, что у людей, регулярно сталкивающихся с необходимостью решать когнитивные задачи и характеризующихся реальной умственной продуктивностью в предметно-специфической деятельности, психометрический интеллект оказывается практически не связанным с концептуальными способностями. Делается вывод о необходимости формулирования нового подхода к пониманию природы умственной продуктивности и ее измерению. Библиогр 21 назв. Ил. 1. Табл. 2.

Ключевые слова: интеллектуальная продуктивность, психометрический интеллект, концептуальные способности, «Стандартные прогрессивные матрицы» Дж. Равена, «Интегральные концептуальные структуры».

In almost 150 years of intelligence research in psychology, there have been many promising (though sometimes a bit too inductive) findings with concern to various aspects of human intelligence. Despite this progress, the question of cognitive mechanisms underlying intellectual productivity remains one of the biggest unanswered theoretical questions in intelligence research.

Shcherbakova O. V. — PhD, Associate Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; o.shcherbakova@spbu.ru

Makarova D. N. — M.A., Postgraduate, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; d.makarova23@gmail.com

Щербакова Ольга Владимировна — кандидат психологических наук, доцент, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; o.shcherbakova@spbu.ru

Макарова Дарья Николаевна — магистр психологии, аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; d.makarova23@gmail.com

* The research was supported by the grant of the President of Russia № МК–7507.2016.6 "Psychological and psychophysiological bases of experts' intellectual productivity".

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

In the past, psychometric intelligence used to be one of the first theoretical constructs viewed as a possible predictor of one's real-life intellectual achievements. Although the concept of Intelligence Quotient (IQ) lacked theoretical clarity, it was undoubtedly supposed to determine real-life intellectual productivity. Only in the 1930s, L. Terman who published results of his longitudinal Genetic Study of Genius showed that people with above-average and even superior IQ may not necessarily reach significant eminence in any area [1]. This was the start of further questioning and investigation in the predictive potential of IQ.

Since then, criticisms of IQ tests became some sort of a commonplace [2–7]. According to the latest intelligence research, it is suggested that results stemming from psychometric intelligence tests, cannot be considered a reliable source of information with regards to the real intellectual potential of a person [8]. However, it would be premature to discredit the concept of psychometric IQ; these IQ scores are still being taken as an indicator of intellectual productivity in majority of the studies in this area [9, 10]. This notion is more likely caused by long-standing tradition and the lack of alternative approaches rather than conceptual irreproachability of the 'IQ' term.

Despite the lack of alternative theoretical frameworks and perspectives for explaining the matter of intellectual productivity including new tools for measurement, one promising methodology emerges from the theoretical approach of M. A. Kholodnaya, which views intelligence as a conglomerate of an individual's mental experience [8, 11, 12]. One of the cornerstones of this approach is the idea of conceptual structures, which are mental formations that provide an ability to reveal hidden regularities in any kind of situations even if necessary information is lacking. These conceptual structures determine the productivity of conceptual thinking and therefore integrate all the components of one's intelligence collectively [11]. Conceptual structures are also a base for conceptual abilities development which, in their turn, are necessary for generating new mental content underlying any form of productive thinking.

Methods

The main goal of this study was to test the following hypothesis: conceptual abilities as a potential psychological basis for intellectual productivity correlate with psychometric intelligence. In order to achieve this goal, the study required a specific sample consisting of people whose everyday life required a manifestation of intellectual productivity (which was easy to measure with the use of objective tools). In order to fulfill this criteria, staff from the technical support department of one of the Saint Petersburg internet companies was asked take part in our study. The participants (N = 16, 11 male, 19–39 years old) had a variety of different educational backgrounds and varying levels of experience of working in this particular area of expertise (ranging from 2.5 months to 2.5 years).

The staff from this particular line of work were suitable as the duties in a technical support department required large amounts of problem-solving in various situations. This problem-solving was possible through applying specific knowledge and expertise in this particular area which was considered superior performance in real world domains, or expertise [13]. An expert in this area usually needs to quickly figure out a client's technical problem in tight time constraints during a phone call, then build up a full and precise mental representation of this problem and decide if it is within his/her competence,

and finally to provide appropriate assistance and a solution. Aforementioned intellectual actions have to be performed with accordance to the company rules, regulating staff — client communication on the phone (strict time limitations, guidelines aimed rather at employees' efforts to follow the rules than at helping clients in solving their technical problems). All these skills are based on a specific organization of a mental experience of an expert [8], which makes the expert performance qualitatively different from any other type of human performance [13].

Participants' psychometric intelligence was measured with J. Raven's "Standard progressive matrices" test (SPMT). The experiment also used M. A. Kholodnaya's [11, 12] tests "Integral Conceptual Structures", "Concept Synthesis" and "Generalization of Three Words" to measure the level of conceptual abilities.

J. Raven's "Standard progressive matrices" test remains one of the most reliable tools for measuring "g" — "general cognitive ability", or intelligence [14] (although it is still often mistaken even by psychologists for a test of non-verbal abilities [15] due to the non-verbal form of its tasks). Productive features of intelligence measured by this test are a better predictor of one's intellectual productivity in real life than reproductive features of intelligence measured by other verbal tests [16]. Obtaining high scores in this test may be interpreted as an indication of an ability to implicitly learn by generalizing (conceptualizing) one's experience in the absence of any given instructions [17] and, also, as one of the most relevant measures of fluid intelligence in general [18]. Therefore we may hypothesize that mental processes captured with SPMT are to some extent common with the nature of conceptual abilities.

We used the following instruction (modified version):

"Hello! The goal of this test is to reveal some aspects of your cognitive processes. In each task you will be presented with an incomplete image. Below that image, you will see several options — other images that can be used to complete the main image. Your task is to choose only one of them, which seems to be the most appropriate. You have 20 minutes to complete the tasks. When 20 minutes are over, you will have to stop working on the test."

M. A. Kholodnaya's test "Integral Conceptual Structures" reveals and makes explicit different cognitive components of concepts and also estimates the degree of their maturity. The full version of this test consists of 8 tasks. We chose 3 of them according to the main goal of our study. Their brief description is given below.

The task "**Verbal to Imagery Conversion**" is aimed at explication of concept's visual component. The participant was presented with a concept (in verbal form) and the task was to convert its verbal form to 3 imagery representations, corresponding to a) the first impression, b) additional associations, and c) the most essential characteristics [11]. There were no time limit in this task. The answers were rated 0, 1, 2 and 3 scores — depending on how concrete/generalized the images were. The sum of scores for all images was regarded as an indicator of productivity of verbal to imagery conversion.

The task "**Imagery Interlocutor**" requires to set apart relevant semantic features from irrelevant ones. We used this task to assess volitional regulation of the process of semantic features actualization. The participant was presented with two concepts ("**soil**" and "**disease**"). The task was to explain the meaning of these concepts to an imagery interlocutor naming any words corresponding to their core characteristics. There was no time limit for this task. Each answer was rated 0, 1 and 2 scores depending on how concrete/generalized

it was. The sum of scores was viewed as an indicator of participant's capacity to select essential semantic features of the given concept from out of its all semantic features.

The task "**Problem Formulation**" is aimed at explication of a concept's mnemonic component. The participant was presented with 2 concepts: one emotionally neutral ("**soil**") and one emotionally negative ("**disease**"). The task was to imagine him/her being a researcher studying these objects and to formulate the possible research problems concerning them. There was no time limit for this task. "Research problems" were rated 0, 1 or 2 scores. A higher score was given if generalization was based on essential semantic features; a lower scores corresponded to the answers based on just themed associations. The sum of scores was regarded as an indicator of complexity of concept's mnemonic potential.

M. A. Kholodnaya's test "Concept Synthesis" measures the capacity to devise a set of semantic contexts based on three words from remote semantic fields [11]. The participant was presented with 3 concrete words belonging to 3 different semantic fields. The task was to find out as much sense bearing semantic links between these words as possible and to write them down in 1 or 2 sentences using all three words. There were 4 word triads in total. The time limit for each three words was 3 minutes. An example of a triad: cockle-shell — paper clip — thermometer. The answers were rated 0, 1, 2 and 3 scores depending on how concrete/generalized the semantic link between all three words was. The sum of the scores for all 4 triads represented the capacity to create new semantic contexts basing on concrete words from remote semantic fields.

M. A. Kholodnaya's test "Generalization of Three Words" measures the capacity for categorical generalization of concepts on the ground of their essential characteristics [11]. This task challenges the participants' capacity for a "vertical" mental shift from the particulars to generals and also requires the creation of a new, highly-generalized category. The participant was presented with three words from different semantic fields. The task was to elicit the common feature of these three words and phrase it in 1 or 2 words. There were 10 word triads altogether. Each triad was presented for 30 second. Example of a triad: "musical scale — bead necklace — staircase".

The answers were rated 0, 1 or 2 depending on how concrete/generalized the suggested category was. The sum of the scores for all 10 triads represented the categorical generalization ability.

The tests were presented to the participants in the following order:

- 1) J. Raven's SPMT;
- 2) the tasks from "Integral Conceptual Structures" test: "Verbal to Imagery Conversion", "Imagery Interlocutor" and "Problem Formulation" for the concept "soil"; the solving process of the tasks "Imagery Interlocutor" and "Problem Formulation" was audio-recorded and then transcribed verbatim;
- 3) the same tasks as stage 2, but for the concept "disease"; also, the solving process of the tasks "Imagery Interlocutor" and "Problem Formulation" was audio-recorded and then transcribed verbatim;
- 4) "Generalization of Three Words" test;
- 5) "Concept Synthesis" test.

For statistical analysis we used the following variables: SPMT = the sum of scores for Raven's SPMT; VIC = the sum of scores for "Verbal to Imagery Conversion" task; II = the index (the sum of scores/the quantity of answers) for "Imagery Interlocutor" task; PF = the

index (the sum of scores/the quantity of answers) for “Problem Formulation” task; CS = the index (the sum of scores/the quantity of answers) for “Concept Synthesis” test; GW = the sum of scores for “Generalization of Three Words” test. All these variables were ranked variables. We used multiple regression analysis (MRA) to test our hypothesis according to which aforementioned variables are characterized by joint variation. MRA was used because it can be considered an analog of MANOVA when dealing with ranked variables [19]. Statistical analysis was conducted with the use of SPSS Version 20 (IBM Corp., New York, USA).

Results and discussion

The results of descriptive statistics are presented below (Table 1). The value of SPMT variable ranges from 39 to 58 points out of 60, with 50% of the participants achieving the score of 52 and higher (mean = 51,56; median = 52; mode = 57; std. deviation = 5,82). VIC and GW variables are sums of scores; they vary from 1 to 8 (mean = 3,88; median = 3; mode = 3; std. deviation = 2,06) and from 0 to 15 (mean = 8,81; median = 9; mode₁ = 6; mode₂ = 12; std. deviation = 4,75) points, respectively. The values of II, PF and CS variables are indices (sums of scores divided by the numbers of given answers); they range from 0,05 to 1,29 for II (mean = 0,62; median = 0,68; mode₁ = 0,71; mode₂ = 1; std. deviation = 0,38), from 0,25 to 1,8 for PF (mean = 0,79; median = 0,87; mode = 1,2; std. deviation = 0,43) and from 0,33 to 1,4 for CS (mean = 0,87; median = 0,96; mode = 1; std. deviation = 0,27). In the cases of SPMT, CS and GW variables distributions of data are skewed to the left (i.e. median is less than mode), in case of VIC, II and PF variables — skewed to the right (i.e. median is greater than mode). So we can see that on average experts' scores for SPMT, CS and GW tasks are higher, scores for VIC task are lower and scores for II and PF tasks are slightly lower compared to normally distributed data.

In the regression model, scores for SPMT were a dependent variable and scores for GW, PF, II, CS, VIC were independent variables. We used backward method of multiple

Table 1. Descriptive statistics

	SPMT	VIC	II	PF	CS	GW	
Mean	51,56	3,88	0,62	0,79	0,87	8,81	
Median	52	3	0,68	0,87	0,96	9	
Mode₁	57	3	0,71	1,2	1	6	
Mode₂	–	–	1	–	–	12	
Std. deviation	5,82	2,06	0,38	0,43	0,27	4,75	
Variance	33,86	4,25	0,14	0,18	0,07	22,56	
Skewness	-0,69	0,66	0,04	0,7	-0,37	-0,34	
Std. error of skewness	0,56	0,56	0,56	0,56	0,56	0,56	
Minimum	39	1	0,05	0,25	0,33	0	
Maximum	58	8	1,29	1,8	1,4	15	
Percentiles	25	46,5	3	0,25	0,42	0,75	6
	50	52	3	0,68	0,87	0,96	9
	75	57	5	0,97	1,13	1	12,75

regression analysis. At first all independent variables were input into the model, then the parameter least contributing to the model (parameter with the least absolute meaning of t statistic) was excluded from it at each stage (Table 2). As we can also see from Table 1, only one predictor's beta coefficient was significant at all stages of analysis, and this was the coefficient of CS test. Therefore GW, VIC, II, PF were excluded from the regression model one after another and CS remained: $R^2=0,444$; $p=0,005$.

Table 2. Results of regression analysis

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	R^2
	Predictors	B	Std. Error	Beta		
1	Constant	35,96	4,98		7,22	,596
	VIC	0,50	0,58	,176	,89	
	II	-4,56	3,65	-,294	-1,25	
	PF	3,85	2,92	,282	1,32	
	CS	15,00	4,51	,684*	3,32	
	GW	0,04	0,28	,032	,14	
2	Constant	36,13	4,61		7,83	,595
	VIC	0,51	0,55	,181	,94	
	II	-4,35	3,17	-,280	-1,37	
	PF	3,90	2,77	,285	1,41	
	CS	14,95	4,29	,681*	3,48	
3	Constant	37,73	4,26		8,85	,563
	II	-4,41	3,15	-,285	-1,40	
	PF	4,13	2,74	,302	1,50	
	CS	15,22	4,26	,694*	3,57	
4	Constant	36,77	4,36		8,43	,491
	PF	2,99	2,72	,219	1,10	
	CS	14,22	4,35	,648*	3,27	
5	Constant	38,80	3,98		9,75	,444
	CS	14,62	4,37	,666*	3,34	

* $p < ,01$.

The relation between SPMT and CS is depicted on the plot below (Figure 1). On the plot we can see that there is a strong positive correlation between the two variables, i.e. as CS test value increases, so does the value of SPMT variable.

This regression model (dependent variable: SPMT, independent variable: CS) explains 44% ($R^2 = 0,444 \cdot 100$) of the dependent variable variation.

The results show that only the test which revealed the essential basis of intellectual productivity out of the five we used for measuring the level of conceptual abilities, correlated with IQ level measured using J. Raven's SPMT. We have not found any evidence that suggests the correlation between SPMT scores and the scores obtained in the other four conceptual abilities tests. In other words, psychometric IQ seems to be in a high degree independent of conceptual abilities in people who face the necessity to solve cognitive problems on a daily basis and manifest real-life intellectual productivity within their expertise domain.

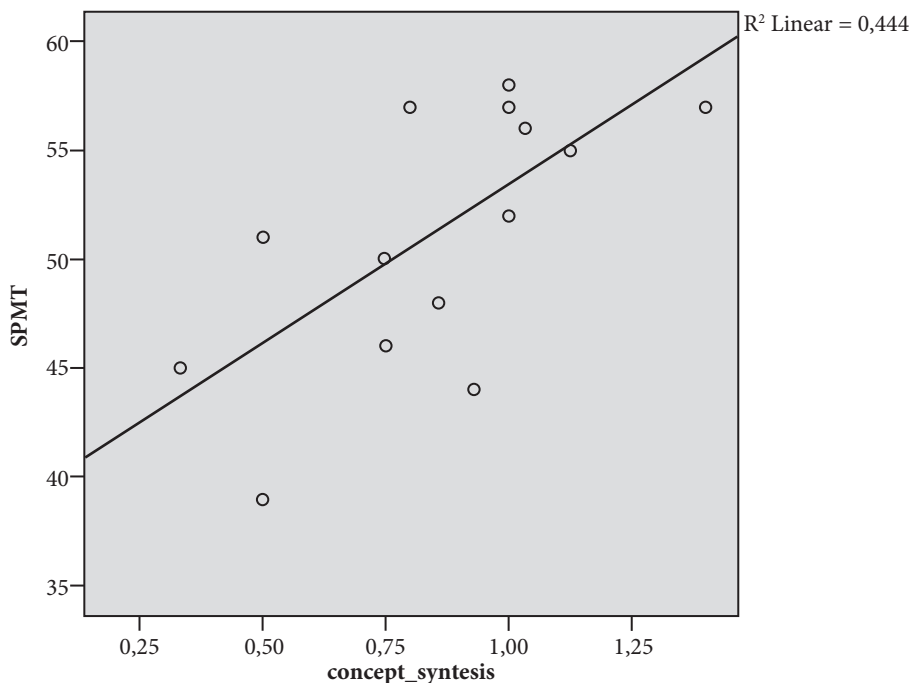


Figure 1. Distribution of the scores for SPMT within different scores for the “Concept Synthesis” task

The only exclusion is the ‘Conceptual Synthesis’ test, which requires the ability to reveal hidden, unobvious categorical links between different domains of one’s cognitive experience and produce new mental contents even if there is a lack of information provided. Cognitive operations of this kind are to some extent similar to the cognitive operations underlying solving of SPMT tasks. This finding might be one of possible explanations for the existing correlation between SPMT and CS variables. Whilst other facets of conceptual abilities may also be the basis of intellectual productivity, that may exist beyond cognitive functions that could be sensitive to measurement by SPMT. Among these facets of conceptual abilities are well-developed categorical structures (measured with ‘Generalization of Three Words’ test), the integrity of concepts’ visual components (measured by ‘Verbal to Imagery Conversion’ test), the ability to modulate the actualization of concepts’ semantic features (measured by ‘Imagery Interlocutor’ test) and also the capacity and complexity of concept’s mnemonic component (measured by ‘Problem Formulation’ test). It was shown in a number of studies [11, 20, 21] that all the above-mentioned indicators underlie high intellectual productivity. In light of the results we obtained in the current study, these properties of general cognitive ability appear to be relatively autonomous from psychometric IQ measured with J. Raven’s SPMT. We consider this finding to be the evidence of a substantial difference between mental structures that are available for testing with the use of SPMT, and mental structures that can be measured with cognitive tasks designed by M. A. Kholodnaya.

If this abovementioned line of thought based on our results is true, then another serious theoretical question emerges that requires investigation: which mental reality pre-

determines the scores of psychometric IQ? This leads us to the necessary reconsideration of the existing approaches for the measurement of intellectual productivity. What is even more important is to establish a new framework that provides accurate explanation of being intellectually efficient. The achievement of these goals requires more studies to illuminate the cognitive mechanisms of intellectual productivity. One of the first steps towards moving in the right direction would be to test if there is a correlation between psychometric IQ scores, conceptual abilities' level and objective indicators of intellectual efficiency in various cognitive tasks. This forms one of the directions in our future research.

Limitations and conclusion

It is acknowledged that the sample of the present study is rather small. The sample size was limited because the participants were recruited outside of a University environment of psychology students taking part in the study for the purpose of course credits (which is, however, still common for majority of research in psychology and reflects low ecological validity.) The sample were real experts who were busy and the small sample size might be partially compensated by their qualitative characteristics. Also, it might be that the results obtained within other domains of expertise (e.g. medicine, sports, etc.) differ from the ones shown in the present study.

The main finding of this study was that psychometric IQ shows lack of correlation with conceptual abilities in experts who face cognitive challenges on a daily basis and manifest real-life intellectual productivity. This reinforces the necessity of revising the existing approaches to understanding intellectual productivity and its measurement.

References

1. Burks B. S., Jensen D. W., Terman L. M. The promise of youth. *L. M. Terman. Genetic studies of genius* (Vol. 3). Stanford, CA, Stanford University Press, 1930.
2. Miles T. R. On Defining Intelligence. *British Journal of Educational Psychology*, 1957, vol. 27, pp. 153–167.
3. McNemar Q. Lost: Our Intelligence? Why? *American Psychologist*, 1964, vol. 19, no. 12, pp. 871–882.
4. Frederiksen N. Toward a broader conception of human intelligence. *American Psychologist*, 1986, vol. 41, no. 4, pp. 445 — 452
5. Howe M. J. Intelligence as an explanation. *British Journal of Psychology*, 1988, vol. 79, no. 3, pp. 349 — 360.
6. Miles T. R. Comment on Howe's Paper. *British Journal of Psychology*, 1988, vol. 79, no. 4, pp. 535–538.
7. Anastasi A. U., Urbina A. S. *Psychological testing*. Ann Arbor, MI, Prentice Hall, 1997.
8. Holodnaja M. A. *Psikhologija intellekta: paradoksy issledovaniia. 2-e izd., pererab. i dop.* [Psychology of Intelligence: Research Paradoxes. 2nd ed., revised and enlarged]. St. Petersburg, Piter Publ., 2002. (In Russian)
9. Grabner R. H. The role of intelligence for performance in the prototypical expertise domain of chess. *Intelligence*, 2014, vol. 45, pp. 26–33.
10. Ruthsatz J. Putting practice into perspective: Child prodigies as evidence of innate talent. *Intelligence*, 2014, vol. 45, pp. 60–65.
11. Kholodnaia M. A. *Psikhologija poniatiinogo myshleniia: ot kontseptual'nykh struktur k poniatiinym sposobnostiam* [Psychology of Conceptual Thinking: From Conceptual Structures to Conceptual Abilities]. Moscow, Institute of Psychology RAS Print, 2012. (In Russian)
12. Kholodnaya M. A., Volkova E. V. Conceptual Structures, Conceptual Abilities and Productivity of Cognitive Functioning: The Ontological Approach. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2016, vol. 217, pp. 914–922.
13. Ericsson K. A. Why expert performance is special and cannot be extrapolated from studies of performance in the general population: A response to criticisms. *Intelligence*, 2014, vol. 45, pp. 81–103.

14. Carpenter P. A., Just M. A., Shell P. What one intelligence test measures: a theoretical account of the processing in the Raven Progressive Matrices Test. *Psychological review*, 1990, vol. 97, no. 3, pp. 404–431.
15. McCallum R. S., Bracken B. A., Wasserman J. D. *Essentials of nonverbal assessment*. New York, Wiley, 2001.
16. Raven J. Raven's progressive matrices: Their origin and contribution to society. *Psikhodiagnostika v sotsialisticheskikh stranakh. Psikhodiagnosticheskiy biulleten'. I–IX [Psychodiagnosics in Socialistic Countries. Psychodiagnosics Bulletin. I–IX]*. Bratislava, 1985, pp. 27–31.
17. Raven J. The Raven Progressive Matrices: A review of national norming studies and ethnic and socioeconomic variation within the United States. *Journal of Educational Measurement*, 1989, vol. 26, no. 1, pp. 1–16.
18. Cattell R. B. *Abilities: Their growth, structure, and action*. Boston, Houghton Mifflin, 1971.
19. Nasledov A. D. *Matematicheskie metody psikhologicheskogo issledovaniia. Analiz i interpretatsiia dannykh. Uchebnoe posobie [Mathematical Techniques in Psychology Research. Data Analysis and Interpretation. A Study Guide]*. St. Petersburg, Retch Publ., 2004. (In Russian)
20. Kholodnaia M. A., Shcherbakova O. V., Gorbunov I. A., Golovanova I. V., Papovian M. I. Informat-sionno-energeticheskie kharakteristiki razlichnykh tipov kognitivnoi deiatel'nosti [Information-energetic characteristics of various patterns of cognitive performance]. *Psikhologicheskii zhurnal [Psychology Journal]*, 2013, vol. 34, no. 6, pp. 96–107. (In Russian)
21. Shcherbakova O. V., Makarova D. N. Conceptual abilities as a basis of expertise. *15th Annual Conference of the International Society for Intelligence Research (ISIR)*. Graz, Austria, December 12–14, 2014, pp. 62.

For citation: Shcherbakova O. V., Makarova D. N. Are they different or the same? Experts' psychometric IQ does not correlate with conceptual abilities. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 88–96. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.407

Received: 08.08.2016

Accepted: 11.10.2016

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 37.026

Н. В. Бордовская, Е. А. Кошкина

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА

В статье обосновываются значимость терминологической подготовки в профессиональной деятельности и коммуникации, необходимость овладения терминологической компетентностью как важнейший показатель профессионализма и фактор повышения качества профессиональной коммуникации. Содержательно раскрыта методология изучения терминологической компетентности, выявлены и описаны ее существенные характеристики. Уточнено содержание терминологической компетентности и ее функции, а также место в классификационной системе компетентностей современного специалиста. Раскрыта связь между терминологической и языковой, информационной и профессиональной компетентностью. Разработана и описана структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста как теоретическая основа изучения, продемонстрированы показатели проявления ее компонентов — предметно-познавательного, интеллектуально-рефлексивного и коммуникативно-языкового. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста важна для разработки методики ее изучения и отбора методического инструментария. Библиогр. 16 назв.

Ключевые слова: термин, терминология, терминологическая компетентность, модель терминологической компетентности специалиста.

Бордовская Нина Валентиновна — доктор педагогических наук, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; nina52@mail.ru

Кошкина Елена Анатольевна — доктор педагогических наук, Гуманитарный институт Северного (Арктического) федерального университета им. М.В. Ломоносова, Российская Федерация, 163002, Архангельск, наб. Северной Двины, 17; coschkina.el@yandex.ru

Bordovskaja N. V. — Doctor of Pedagogic Sciences, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; nina52@mail.ru

Koshkina E. A. — Doctor of Pedagogic Sciences, Institute of Humanities, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov, Severnaya Dvina Emb. 17, Arkhangelsk, 163002, Russian Federation; coschkina.el@yandex.ru

* Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект N 16-06-00486).

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF THE PROFESSIONALS

The article explains the importance of terminology in professional training activities and communication and the need for mastery of terminological competence as the most important indicator of professionalism and the factor of improvement of quality of professional communication. Here substantial contributions are made to a methodology for studying terminological competence, identified and described in its essential characteristics. The content of terminological competence and its functions is identified and its position clarified in the classification system of modern professional competencies. The link is disclosed between terminology and linguistic, informational and professional competence. The structural and functional model of terminological competence of the specialist as a theoretical basis for the study are developed and described, as well as indicators of the manifestation of its components; namely the objective and cognitive component, intellectual and reflective component, and communicative and lingual component. A structural and functional model of terminological competence of the specialist is important to develop a method of its study and the selection and methodological tools. Refs 16.

Keywords: term, terminology, terminological competence, a model of terminological competence of the specialist.

Обращение к проблеме определения сущности и структуры терминологической компетентности специалиста обусловлено рядом объективных причин.

Первая причина связана с интенсивным развитием искусства, науки и техники и появлением новых терминов, позволяющих зафиксировать в языке результаты интеллектуальной и творческой деятельности человека. Как отмечает И. Н. Чурилова [1, с. 224], следствием терминологического «взрыва» стал терминологический «барьер», проявившийся в начале XXI в. и «ставший основным препятствием в решении многих проблем, возникших как результат отсутствия единого понимания и толкования терминов, функционирующих в разных сферах жизнедеятельности как отдельных народов, так и целых стран». Устранение данного терминологического барьера имеет чрезвычайную значимость в межкультурной и профессиональной коммуникации.

Вторая причина связана с изменением парадигмы современного образования. Переход от знаниево-ориентированной к компетентностной модели образования в корне изменили отношение к значимости терминологии в процессе усвоения учебной информации, и в первую очередь в дисциплинах гуманитарного цикла. Постепенно смещается акцент от элементарного репродуцирования устойчивых дефиниций и их максимально точного применения в учебных ситуациях к пониманию терминологического разнообразия современного гуманитарного знания. В связи с этим усиливается потребность не только в дифференциации, но и в уточнении значений терминологии, используемой в интеллектуальном, творческом, коммуникативном и других видах деятельности.

В этой связи активно проводятся терминологические исследования, связанные с выявлением и описанием функций термина в профессиональных текстах разных жанров и в различных ситуациях профессионального общения, определением особенностей использования терминов в речи и компьютерных системах, практическими вопросами терминографии по проектированию и разработке словарей специально-профессиональной лексики. Под профессиональной коммуникацией традиционно понимают коммуникацию в рамках профессиональной сферы между представителями определенных профессий (а также между представителями родственных профессий).

Но в последние годы во многих странах проводятся и исследования, посвященные вопросам терминологической подготовки специалистов, так как учеными и практиками признается, что терминологичность, как одна из основных особенностей научного стиля, информативное ядро лексики языка науки и профессии, должна найти свое отражение на всех этапах подготовки к профессиональной деятельности и коммуникации. Ведь сфера профессиональной деятельности обслуживается специальным языком — языком профессиональной коммуникации. По мнению Н. В. Бутылова [2], терминология должна составлять ядро языка профессиональной коммуникации, так как она концентрирует в себе его основные признаки и свойства. То есть ученые обращают внимание на важность владения терминологией при формировании языковой и профессиональной компетентности современного специалиста.

Третья причина обусловлена современной тенденцией к стандартизации профессиональной деятельности в России. Согласно статье 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации, профессиональный стандарт — это «характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности». Описание функциональной карты конкретного вида профессиональной деятельности требует применения специальной терминологии, определяющей характер и сферу применения профессиональных компетенций. Сегодня во многих исследованиях доказывается, что овладение профессиональной (предметной) компетенцией в условиях вуза происходит успешнее, если этот процесс протекает целенаправленно, структурированно и параллельно с изучением терминологии (В. А. Бухбиндер, Т. В. Васильева, Н. П. Ветлов, Е. Ю. Долматовская, Р. К. Миньяр-Белоручев, Р. Г. Пиотровский, И. В. Рахманов и др.). Обусловлено это тем, что секреты любой профессии лежат в основе терминологии конкретной специальности. Именно терминологическая грамотность, способствуя овладению научными знаниями и практическими навыками, делает специалиста более конкурентоспособным [3].

Четвертая причина заключается в поддержании коммуникаций в профессиональном сообществе. Знание и точное применение специальных терминов в ходе непосредственного или опосредованного общения профессионалов обеспечивает качество понимания информации, способствует профессиональной консолидации и расширяет возможности обмена профессиональным опытом. «Именно терминология обеспечивает информационное взаимопонимание субъектов академической сферы: учащихся и преподавателей, а затем субъектов профессиональной сферы общения: руководителей и подчиненных, коллег, партнеров, конкурентов» [4]. Роль профессионального сообщества в повышении значимости терминологической компетенции обеспечивается и за счет привлечения его представителей к экспертной оценке качества профессионального образования. Поэтому обучение терминологии и повышение терминологической культуры в целом в настоящее время находится в центре внимания российской профессиональной педагогики (С. В. Андрианов, Н. В. Бордовская, В. И. Журавлев, Ю. В. Зорин, Е. А. Кошкина, Т. И. Кузнецов, Е. В. Кун, Ю. А. Молчанов, В. К. Тихонов, Т. Н. Щеголихин).

Понимание специфики «терминологической компетентности» невозможно без обращения к дефинициям терминов «компетенция» и «компетентность», являющихся базовыми категориями в компетентностном подходе.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, единого мнения в раскрытии объема и содержания данных терминов, а также их логических связей нет. Так, например, О. Н. Грибан [5] выделил два подхода к определению терминов «компетенция» и «компетентность»:

- *личностный*, рассматривающий компетенцию как совокупность взаимосвязанных качеств личности: знаний, умений, навыков и способов деятельности, а компетентность — как владение, обладание соответствующей компетенцией (Т. Е. Исаев, Н. Т. Печенюк, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской, К. В. Шапошников и др.);
- *деятельностный*, интерпретирующий компетенцию как характеристику различных предметов и видов деятельности специалиста, а компетентность как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности к деятельности (Э. Ф. Зеер, Л. С. Лисицына, Г. К. Селевко и др.).

Наиболее точно объем и содержание понятий «компетенция» и «компетентность» разграничены А. В. Хуторским. С его точки зрения, компетенция выступает заранее заданным социальным требованием (нормой) к образовательной подготовке человека, необходимой для его эффективной и продуктивной деятельности в определенной сфере. А компетентность понимается как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [6]. То есть компетентность есть уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт деятельности в заданной сфере [7, с. 62].

Анализ современной отечественной литературы показал, что терминологическая (понятийная) компетентность может рассматриваться как:

- особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющих принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности [8];
- самостоятельный вид компетентности (Н. В. Абрамченко, Т. А. Артюшкина, Э. Г. Скибицкий, Ж. Е. Ермолаева и др.), поскольку является составной частью терминологического потенциала личности;
- структурный компонент информационной компетентности, поскольку владение терминологией выступает важнейшим условием повышения качества коммуникации (О. Г. Грибан, О. М. Толстых и др.);
- структурный компонент профессиональной компетентности, так как освоение профессиональной терминологии выступает обязательным условием получения профессионально значимых знаний, умений и навыков (С. Х. Вышегуров, Л. Б. Ткачева и др.);
- новообразование субъекта деятельности, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности (В. Д. Шадриков);
- умение человека мобилизовать в конкретной ситуации полученные знания и опыт (Л. Ю. Степашкина).

Опираясь на вышесказанное, «компетентность» как родовое понятие по отношению ко всем ее видам мы будем рассматривать как ситуативно-деятельностную категорию (Л. Ю. Степашкина, М. А. Чошанов, В. Д. Шадриков, С. Е. Шишов, А. В. Ху-

торской). С этих позиций компетентность не просто набор знаний, умений, навыков и личностных качеств, а способность использовать их в конкретной ситуации.

Необходимость выделения терминологической компетентности как самостоятельного вида обусловлена в первую очередь поиском основы, которая позволила бы объединить теоретическую и практическую составляющие профессиональной деятельности.

Принимая во внимание, что терминологическая компетентность наиболее значима в профессиональной деятельности, будем рассматривать ее как составляющую более широкого вида компетентности — профессиональной. Знание терминов, терминологических соответствий и умение использовать их в речи является важнейшим компонентом профессиональной готовности современного специалиста.

Таким образом, *под терминологической компетентностью специалиста нами понимается способность и готовность грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач и в процессе профессиональной коммуникации.*

Среди отечественных исследователей нет единства мнений по вопросу структурной организации компетентности в целом и ее видов в частности. Поэтому при существующем разнообразии подходов для понимания сущности терминологической компетентности значимым является восприятие и изучение компетентности как полиструктурного явления.

В качестве **теоретических основ построения структурно-функциональной модели терминологической компетентности** приняты следующие положения.

Термин — это основное лексическое средство, фиксирующее понятие в устной и письменной речи, «слово (или словосочетание) специальной сферы употребления, являющееся наименованием понятия и требующее дефиниции» [9, с. 3]. Он принадлежит к логико-понятийной системе определенной отрасли научного знания и лексической системе общелитературного языка. С помощью терминов в вербальной форме фиксируются результаты процесса познания сущности предметов и явлений объективной действительности и внутренней жизни человека, осуществляется открытие нового научного знания. Они одновременно отражают актуальный уровень развития теории и практики соответствующей отрасли и являются базисом их дальнейшего развития. Именно в данном направлении реализуются такие специфические функции термина, как эвристическая (открытие нового научного знания) и когнитивная (результат процесса познания сущности предметов и явлений объективной действительности и внутренней жизни человека, вербализация специального концепта) [10, с. 70–72].

В рамках когнитивно-деятельностного подхода терминология рассматривается как результат когнитивной деятельности специалистов, заключающейся в концептуализации и вербализации профессиональных знаний. В результате формируются структуры знания, которые получают свою репрезентацию в виде терминов. В парадигме когнитивного терминоведения термин рассматривается как один из способов вербальной репрезентации специального знания, представляющего информационно-когнитивную структуру, аккумулирующую специальные знания, необходимые в процессе научной и профессиональной коммуникации, а также в профессиональной и научной деятельности (Л. М. Алексеева, М. Н. Володина, Е. И. Голованова, З. И. Комарова, В. М. Лейчик, Л. А. Манерко, С. Л. Мишланова, Л. А. Морозова, В. Ф. Новодранова, В. Д. Табанакова, В. А. Татаринов, С. Д. Шелов и др.).

Однако тезаурусное описание терминологии относится к методам представления знаний субъекта о какой-либо предметной области. При тезаурусном описании знание фрагментируется и структурируется так, что оно оказывается разделенным на отдельные группы понятий, связанные между собой определенными отношениями [11]. Этот процесс опирается на онтологию предметной области, которую рассматривают как словарь терминов, специфических для данной предметной области, вместе с совокупностью аксиом, которые обеспечивают интерпретацию и правильное использование этих терминов. Онтологическое представление знаний используется для семантической интеграции информационных ресурсов, адекватной интерпретации содержания текстовых документов и поисковых запросов, представленных на профессиональном языке.

В связи с этим мы полагаем, что современный специалист будет свободно ориентироваться в логико-понятийной системе определенной отрасли научного знания и лексической системе профессионального языка и готов сформировать индивидуальный терминологический словарь в качестве информационной основы понимания требований соответствующей области профессиональной деятельности, если он будет **владеть мобильными знаниями в форме конкретной терминологии**. Такое качество, как мобильность знания, подразумевает способность к постоянному его обновлению [12, с. 4] и освоению новой терминологии.

Психологической основой систематизации научно-практической информации о сфере профессиональной деятельности в виде понятий, в которых отражаются наиболее важные, существенные, закономерные признаки ее основных предметов, явлений или процессов выступает понятийное мышление специалиста.

Таким образом, при разработке структурно-функциональной модели терминологической компетентности специалиста в качестве **первого компонента рассматриваем информационный**, функция которого состоит в освоении понятийно-терминологического аппарата предметной области профессии и формировании индивидуального активного профессионально-терминологического словаря, объем которого определяет качество ориентации субъекта в теоретических и прикладных аспектах освоения предметной области профессии.

Мы допускаем различия как в *содержании и объеме* активного профессионально-терминологического словаря, формируемого специалистом на этапе профессиональной подготовки и самообразования, в ходе самостоятельной профессиональной деятельности и в период повышения профессиональной квалификации, а также в *точности и полноте правильных определений соответствующих понятий*.

В качестве **показателей** проявления информационного компонента выступают:

- распознавание, понимание отличительных признаков термина и воспроизведение его дефиниции;
- знание и понимание того, какой термин обозначает то или иное понятие, знание и понимание специфики понятийно-терминологического аппарата предметной области профессиональной деятельности, структуры понятия, способов образования понятий и терминов, определения логико-лингвистических связей;
- знание и понимание того, как использовать профессиональные термины в общении со специалистами;

— установление связей между терминами, их систематизация и классификация.

Этому компоненту свойственна иерархичность проявления.

На *уровне распознавания* он проявляется в виде наличия элементарного представления о терминологическом поле предметной или профессиональной области. Человек имеет возможность дифференцировать термины по областям знаний и практики, их дефиниции раскрываются на основе житейского опыта, общения с другими людьми, сведений, полученных из средств массовой информации.

Уровень активного тезауруса предполагает владение терминологией, позволяющее адекватно воспринимать и передавать профессионально значимую информацию в письменной и устной форме в ходе коммуникации, выстраивать логические понятийные схемы при решении теоретических и практических задач в рамках профессиональных обязанностей.

Уровень терминотворчества фиксируется в виде стремления к улучшению понятийно-терминологического аппарата: его систематизации, обновлению существующих дефиниций, обоснованию необходимости введения в оборот новых терминов и т. п. Следует отметить, что данный уровень характерен для субъектов, ориентированных на научное творчество и на обобщение профессионального опыта.

Терминология — это не только инструмент освоения профессионально значимых знаний, умений и навыков, не только средство коммуникации, но и средство осмысления и совершенствования профессионального опыта. Владение специальной лексикой может выступать одним из значимых показателей профессионализма как высшего уровня профессионального развития личности. Поэтому задача **развития терминологической компетентности** — не просто больше и лучше знать предмет, а включить полученные знания в «терминологическую практику» жизни [3]. Поэтому в качестве **второго структурного компонента** развивающейся терминологической компетентности мы рассматриваем опыт оперирования профессиональной терминологией в профессиональной коммуникации средствами устного и письменного языка. На это обращает внимание С. Х. Вышегуров: «термины являются основой профессиональной коммуникации, без овладения ими не осуществимо ни чтение, ни говорение на профессиональные темы» [13].

Наш выбор практического компонента при разработке модели развития терминологической компетентности (ТК) обусловлен и тем, что современная лингвистика предполагает изучение языка во взаимосвязи с человеком, его сознанием, мышлением и деятельностью. В русле антропоцентрического направления педагогических исследований и лингвистики изучение и развитие языковых знаков (терминов) специалистов проводится средствами речемыслительной деятельности. Поскольку сама речевая деятельность, как правило, включена в какую-либо специальную (профессиональную, научную) деятельность, а языковой знак развивается в определенной профессиональной сфере (от стадии ее формирования до современного состояния), постольку приоритет в исследовании проблемы овладения и применения терминов специалистами принадлежит субъектно-деятельностному подходу. Это значит, что для развития терминологической компетентности важна лексико-терминологическая и профессионально-языковая практика на этапе обучения в вузе и в период самостоятельной профессиональной деятельности и профессиональной коммуникации.

Практический компонент терминологической компетентности в общих чертах представляет собой опыт оперирования терминами в профессиональной коммуникации. Отсюда его основная функция — **коммуникативно-языковая**.

Однако учитывая функции, реализуемые термином в языке науки, следует несколько конкретизировать особенности применения научных терминов в профессиональной деятельности.

По мнению В. М. Лейчика термин, как любая лексическая единица, выполняет *номинативную, коммуникативную и прагматическую* функции. Номинативная функция реализуется в виде названия общих понятий, категорий, признаков понятий, операций в различных специальных сферах человеческих знаний и деятельности. Коммуникативная функция проявляется в виде применения термина в качестве средства передачи специального знания в пространстве и времени. Прагматическая функция рассматривается как связь языкового знака с участниками коммуникации, конкретными условиями и сферой общения, которая зависит от установки, выбираемой продуцентом языка, при воздействии на реципиента [10, с. 63–69].

Реализация номинативной функции термина в профессиональной деятельности связана в первую очередь с точностью применения соответствующего термина в ходе ее планирования и осуществления, при оценке ее результатов, при анализе типичных и нетипичных ситуаций. Качество реализации данной функции определяется результативностью, прежде всего, теоретической профессиональной подготовки. Для отечественного высшего образования процесс освоения теоретического учебного материала традиционно строится на обязательном знакомстве со специальной лексикой, результативность учебного процесса определяется и точностью воспроизведения дефиниций изучаемых терминов. В дальнейшем при осуществлении профессиональной деятельности от специалиста требуется наличие следующих умений и навыков:

- ориентация и опора на дефиниции терминов, выполняющих в конкретной предметной области профессиональной деятельности категориальные функции;
- узнавание и понимание значения терминов в профессиональной речи и профессиональном тексте, в том числе и на иностранном языке;
- построение понятийно-терминологических связей, классификаций терминов с целью систематизации профессионально значимой информации;
- владение основами терминологического анализа для определения сущности явлений через уточнение дефиниций терминов их обозначающих [14];
- определение значения термина на основе контекста информации.

Перечисленные навыки способствуют осмыслению профессионального опыта, необходимы при определении проблем, связанных с выполнением профессиональных обязанностей, и поиске путей их разрешения, при подготовке аналитических справок, отчетов, выполнении исследовательских проектов и т. п.

Коммуникативная функция терминов в полном объеме реализуется в процессе профессионального общения. Применение специальной лексики обеспечивает успешность передачи профессионально значимой информации, способствует объединению людей в профессиональное сообщество, передаче знаний, умений и способов деятельности внутри профессионального сообщества, обмену профессиональным опытом, реализации функции социального контроля в целях регла-

ментации поведения и деятельности работников и т.п. Прагматическая функция термина также реализуется в профессиональном общении, но, в отличие от коммуникативной функции, она способствует самовыражению личности, определяет эффективность самопрезентации, улучшает либо ухудшает взаимопонимание в совместной профессиональной деятельности.

Для реализации перечисленных функций специалисту требуется наличие следующих умений и навыков:

- адекватно выбирать термины и генерировать правильную терминологически насыщенную речь;
- правильно понимать, передавать профессиональные тексты и речь специалистов;
- адекватно использовать специальную лексику в собственных высказываниях при формировании и формулировании мысли в процессе речевого общения, а также в основных типах изложения идей, мнений, позиции, опыта — повествовании, описании, рассуждении и проектировании;
- профессионально интерпретировать речь коллег, в том числе и иностранных;
- объяснять, используя упрощённые или усложнённые определения, не меняя при этом содержательной составляющей, делая, таким образом, знание доступным любому собеседнику;
- точно и свободно употреблять термины в сфере научного, профессионального и повседневного общения.

В процессе формирования терминологической компетенции следует также учитывать особенности субъектов профессиональной деятельности — высокую степень их дифференцированности по уровню знания профессионального языка, наличие профессиональной специализации, мотивации к совершенствованию профессионального языка, развитию интеллектуальных, когнитивных, психоэмоциональных и языковых способностей, поскольку в терминологической компетенции речь идет о лексических единицах (слово, словообразование).

Необходимость выделения **рефлексивно-языкового компонента** терминологической компетентности как самостоятельной структурной единицы нами объясняется тем, что данная составляющая выступает обязательной для профессиональной компетентности, и соответственно имеет значение и для терминологической. По мнению С. А. Дружилова, рефлексивный компонент «проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу» [15, с. 30]. Рефлексивный компонент позволяет регулировать процесс проявления компетентности и оценивать его результаты. Он является **регулятором достижений в профессиональном языке**, поиска личностных смыслов в применении терминологии в профессиональной коммуникации, а также побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, смысловотворческой деятельности и формирования индивидуального стиля работы с терминологией. Данный структурный элемент проявляется в виде оценки достижений в освоении и применении терминологии и стремления специалиста повышать точность и качество применения

терминологии в профессиональной деятельности и коммуникации по таким показателям, как:

- понимание значения точности и корректности применения специальной лексики в процессе передачи профессионально значимой информации;
- осознание роли терминологии в осмыслении и фиксации личного профессионального опыта;
- осознание объема активного профессионального тезауруса (дефиниции каких терминов знакомы либо могут быть четко сформулированы);
- наличие затруднений в понимании профессиональной информации, содержащей специальную лексику;
- готовность обращения к информационным ресурсам при работе с новыми терминами, за помощью к специальной литературе либо к коллегам для понимания новых терминов;
- потребность в самообразовании, в том числе и через расширение личного профессионального тезауруса.

Таким образом, наиболее полно специфику терминологической компетентности специалиста отражает ее структурно-функциональная модель через совокупность функционально связанных компонентов, раскрывающих внутреннюю организацию терминологической компетентности и имеющих функциональное назначение:

- **информационный**, представляющий собой особый тип организации предметно-специфических знаний в форме специальной терминологии, позволяющих аргументировать выбор и объяснять логику своих действий в соответствующей области профессиональной деятельности;
- **практический**, представляющий собой опыт оперирования терминами в профессиональной коммуникации средствами устной и письменной речи;
- **рефлексивный**, объединяющий практический опыт оперирования терминологией в типичных и нетипичных профессиональных ситуациях, в том числе поиск новых терминов и их применение, и отношение специалиста к терминам и процессу работы с ними.

Все компоненты структурно-функциональной модели терминологической компетентности составляют целостную систему, следовательно находятся во взаимосвязи, дополняют и взаимообуславливают друг друга за счет функционального назначения (*ориентировочного, коммуникативного, созидющего*).

Терминологической компетентности свойственны следующие характеристики:

1. *Разносторонность проявления*. Данный вид компетентности реализуется в двух аспектах:

- интегральная характеристика личности, формирующаяся в процессе освоения и применения понятийно-терминологического аппарата конкретной науки и (или) сферы человеческой деятельности;
- ситуативная характеристика личности, проявляющаяся в системе работы с терминами в границах определенного понятийно-терминологического поля.

2. *Интегративность*. Интегративный характер терминологической компетентности проявляется в том, что она, так или иначе, присутствует как компонент в других компетентностях. Понимание и адекватное применение специальной лек-

стики обеспечивает их реализацию в профессиональной, коммуникативной, творческой, социальной и других видах деятельности современного человека.

3. *Связь с терминологическим потенциалом личности.* По мнению Ж. Е. Ермолаевой, терминологическая компетентность является результатом развития терминологического потенциала личности, который проявляется «в устойчивом стремлении специалиста вносить свой вклад в улучшение функционирования понятийно-терминологического аппарата предметной области дисциплины, руководствуясь при этом социальным интересом» [16, с. 86].

4. *Высокая зависимость от образования.* Терминологическая компетентность формируется двумя путями — через обучение и самообразование. В первом случае формирование терминологической компетентности может выступать как специально поставленная цель, зависящая/независящая от потребностей и познавательного интереса обучающихся. Знание терминологии при этом выступает базисом для усвоения конкретно-предметного учебного материала. Во втором случае формирование терминологической компетентности определяется мотивами и познавательными интересами самой личности.

Разработанная модель терминологической компетентности специалиста выступает теоретической основой для последующей разработки методики ее изучения у педагогов в области дидактики.

Литература

1. Чурилова И. Н. Профессиональная терминология как средство профессиональной коммуникации в подготовке специалистов в области театрального искусства // Вестник науки Сибири. 2015. Специальный выпуск (15). С. 223–229.
2. Бутылов Н. В. Роль специальной терминологии в формировании профессиональной компетенции лингвиста переводчика // Исследования в контексте профессиональной коммуникации. Коллективная монография / отв. ред. О. А. Дронова. Тамбов: Изд-во ТРОО «Бизнес-Наука-Общество», 2014. С. 309–314.
3. Ермолаева Ж. Е., Герасимова И. Н. Создание учебного тематического и терминологического словаря по дисциплине «Экология» для курсантов/студентов и слушателей (на материале Академии ГПС МЧС России) // Матер. 16-й междунар. науч.-практ. конф. «Теоретические и методологические проблемы современного образования». М.: Спецкнига, 2014. С. 106–113.
4. Нестерская Л. А., Норейко Л. Н. Сферы функционирования экономической лексики русского языка (от языка специальности к языку прессы) // Матер. X междунар. конгресса международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в мировой культуре». (30 июня — 5 июля 2003 г.). Пленарные заседания: сб. докладов. В 2 т. / под ред. Е. Е. Юркова. Н. О. Рогожиной. СПб.: Политехника, 2003. Т. I. С. 164–168.
5. Грибан О. Н. Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2012. Вып. 7. С. 336–344.
6. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 20.06.2016).
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
8. Ильиных С. А., Алтухова Т. А. Методическое изучение профессиональных компетенций представителей государственных органов власти: коммуникативный аспект // Теория и практика общественного развития. 2014. № 1. С. 78–81
9. Даниленко В. П. Лексика языка науки. Терминология: автореф. дис... д-ра филол. наук. М., 1977. 41 с.
10. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. М.: Изд-во ЛКИ. 2007. 256 с.

11. Филиппович Ю. Н., Прохоров А. В. Семантика информационных технологий: опыты словарно-тезаурусного описания. М.: МГУП, 2002. 368 с.
12. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: метод. пособие. М.: Народное образование, 1996. 160 с.
13. Вышегуров С. Х. Терминологическая компетенция как требование профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2012. № 4 (7). С. 89–97.
14. Титова Е. В. Терминологический анализ как метод и задача исследования // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Июнь 2010, ART 1425. URL: <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm> (дата обращения: 22.03.2016).
15. Дружилов С. А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. 2005. № 8. С. 26–44.
16. Ермолаева Ж. Е. Формирование терминологической культуры курсантов и слушателей академии государственной противопожарной службы МЧС России направления подготовки «Пожарная безопасность» // Историческая и социально-образовательная мысль. 2014. Т. 6, № 6, ч. 2. С. 85–88.

Для цитирования: Бордовская Н. В., Кошкина Е. А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 97–109. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.408

References

1. Churilova I.N. Professional'naiia terminologiiia kak sredstvo professional'noi kommunikatsii v podgotovke spetsialistov v oblasti teatral'nogo iskusstva [Professional terminology as the means of professional communication in training of specialists in performing arts]. *Vestnik nauki Sibiri [Scientific Bulletin of Siberia]*, 2015, Special issue (15), pp. 223–229. (In Russian)
2. Butylov N.V. Rol' spetsial'noi terminologii v formirovanii professional'noi kompetentsii lingvista perevodchika [Role of special terminology in development of professional competence of linguists-translators]. *Issledovaniia v kontekste professional'noi kommunikatsii. Kollektivnaia monografiia [Multi-authored monograph]*. Ed. by O. A. Dronova. Tambov, TROO Biznes-Nauka-Obshchestvo Publishers, 2014, pp. 309–314. (In Russian)
3. Ermolaeva Zh.E., Gerasimova I.N. Sozdanie uchebnogo tematicheskogo i terminologicheskogo slovaria po distsipline «Ekologiiia» dlia kursantov/studentov i slushatelei (na materiale Akademii GPS MChS Rossii) [Development of topical and terminological training vocabulary on the subject of ecology for trainees/students and course attendees (based on materials of the State Fire Department Academy of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation)]. *Mater. 16-i mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Teoreticheskie i metodologicheskie problemy sovremennogo obrazovaniia» [Proceedings of the 16th International Research-to-Practice Conference “Theoretical and Methodological Problems of Modern Education”]*. Moscow, Spetskniga Publ., 2014, pp. 106–113. (In Russian)
4. Nesterskaia L. A., Noreiko L. N. Sfery funktsionirovaniia ekonomicheskoi leksiki russkogo iazyka (ot iazyka spetsial'nosti k iazyku pressy) [Functional domains of financial lexicon (from professional language to media language)]. *Mater. X mezhdunar. kongressa mezhdunarodnoi assotsiatsii prepodavatelei russkogo iazyka i literatury «Russkoe slovo v mirovoi kul'ture». 30 iyunia — 5 iul'ia 2003 g. Plenarnye zasedaniia: sb. dokladov. V 2 t. [Proceedings of the Xth International Congress of International Association of Teachers of Russian Language and Literature “Russian Word in the World Culture”. June 30 — July 5, 2003. Plenary sessions: collection of reports. In two volumes. Vol. I]*. Eds Ye. Ye. Yurkov, N. O. Rogozhin. St. Petersburg, Politehnika Publ., 2003, pp. 164–168. (In Russian)
5. Griban O. N. Sushchnost' i struktura informatsionnoi kompetentnosti studentov pedagogicheskogo vuza [Subject-matter and structure of informational competence of students of a pedagogical higher education institutions]. *Poniatiiinyi apparat pedagogiki i obrazovaniia: sb. nauch. tr. [Conceptual framework of pedagogy and education: collection of studies]* Eds Ye. V. Tkachenko, M. A. Galaguzova. Yekaterinburg, SV-96, 2012, issue 7, pp. 336–344. (In Russian)
6. Khutorskoi A. V. Opredelenie obshchepredmetnogo soderzhaniia i kliuchevykh kompetentsii kak kharakteristika novogo podkhoda k konstruirovaniiu obrazovatel'nykh standartov [Defining general-subject content and key competencies as characteristics of a new approach to designing educational standards]. *Internet-zhurnal «Eidos» [Online magazine Edios]*. 2002. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (accessed: 20.06.2016). (In Russian)

7. Khutorskoi A.V. Kliuchevye kompetentsii kak komponent lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia [Key competencies as a component of person-oriented education]. *Narodnoe obrazovanie [Popular Education]*, 2003, no. 2, pp. 58–64. (In Russian)
8. Il'inykh S.A., Altukhova T.A. Metodicheskoe izuchenie professional'nykh kompetentsii predstavitelei gosudarstvennykh organov vlasti: kommunikativnyi aspekt [Methodical study of professional competencies of representatives of government authorities: the aspect of communication]. *Teoriia i praktika obshchestvennogo razvitiia [Theory and practice of social development]*, 2014, no. 1, pp. 78–81. (In Russian)
9. Danilenko V.P. *Leksika iazyka nauki. Terminologiya*. Authoref. diss. dokt. filol. nauk. [Vocabulary of scientific language. Terminology. Thesis of dokt. filol. sci. diss.]. Moscow, 1977. 41 p. (In Russian)
10. Leichik V.M. *Terminovedenie: predmet, metody, struktura [Terminology studies: subject, methods, structure]*. Moscow, LKI Publ., 2007. 256 p. (In Russian)
11. Filippovich Iu.N., Prokhorov A.V. *Semantika informatsionnykh tekhnologii: opyty slovarno-tesaurusnogo opisaniia [Semantics of information technology: Experiments with thesaurus and dictionary definitions]*. Moscow, MGUP Publ., 2002. 368 p. (In Russian)
12. Choshanov M.A. *Gibkaia tekhnologiya problemno-modul'nogo obucheniia: metodicheskoe posobie [Flexible technique of problem-modular teaching: Study guide]*. Moscow, Narodnoe obrazovanie Publ., 1996. 160 p. (In Russian)
13. Vyshegurov S.Kh. Terminologicheskaia kompetentsiia kak trebovanie professional'nogo obrazovaniia [Terminological competence as requirement of professional education]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire [Professional education in today's world]*, 2012, no. 4(7), pp. 89–97. (In Russian)
14. Titova E.V. Terminologicheskii analiz kak metod i zadacha issledovaniia [Terminology analysis as method and target of research]. *Pis'ma v Emissia. Offlain (The Emissia. Offline Letters): elektronnyi nauchnyi zhurnal. Iiun' 2010, ART 1425 [The Emissia. Offline Letters: Online Science Magazine. June 2010, ART 1425]*. Available at: <http://www.emissia.org/offline/2010/1425.htm> (accessed: 22.03.2016).
15. Druzhilov S.A. Professional'naiia kompetentnost' i professionalizm pedagoga: psikhologicheskii podkhod [Professional competence and professionalism of a pedagogue: psychological approach]. *Sibir'. Filosofii. Obrazovanie [Siberia. Philosophy. Education]*, 2005, no. 8, pp. 26–44. (In Russian)
16. Ermolaeva Zh.E. Formirovanie terminologicheskoi kul'tury kursantov i slushatelei akademii gosudarstvennoi protivopozharnoi sluzhby MChS Rossii napravleniia podgotovki «Pozharnaia bezopasnost'» [Fostering of terminological culture in cadets and students of the State Fire Department Academy of the Ministry of Emergency Situations of the Russian Federation within “Fire Safety” training course]. *Istoricheskaia i sotsial'no-obrazovatel'naia mysl' [Historical and socio-educational notion]*, 2014, vol. 6, no. 6, part 2, pp. 85–88. (In Russian)

For citation: Bordovskaia N.V., Koshkina E.A. Structural-functional Model of Terminological Competence of the Professionals. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 97–109. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.408

Статья поступила в редакцию 29 июля 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

S. N. Kostromina, T. A. Dvornikova

PSYCHOLOGICAL FACTORS OF COGNITIVE LEARNING STRATEGIES FORMATION IN STUDENTS

The article is devoted to the study of psychological factors underlying the formation of cognitive learning strategies. The concept 'cognitive learning strategies' and their types is explained, the definitions 'cognitive styles', 'learning styles', 'metacognition' were analyzed. The results identify that the psychological characteristics responsible for the formation of cognitive learning strategies are, on the one hand, an 'orientation towards time', a 'need for cognition' and 'autonomy' (the factor of 'constructing your personal space'), and, on the other hand, self-reflection, high normativity of behavior and self-control (the 'regulative' factor). Refs 21. Tables 2.

Keywords: learning strategies, cognitive strategies, educational activities, psychological factors.

С. Н. Костромина, Т. А. Дворникова

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОГНИТИВНЫХ УЧЕБНЫХ СТРАТЕГИЙ У СТУДЕНТОВ

Статья посвящена изучению психологических факторов, лежащих в основе формирования когнитивных учебных стратегий. Раскрыто понятие когнитивных учебных стратегий и их видов, проведен анализ близкого по содержанию терминологического ряда — когнитивный стиль, стиль учения, метапознание. Эмпирически установлено, что психологическими характеристиками, обуславливающими высокий уровень сформированности когнитивных учебных стратегий выступают, с одной стороны, показатели «ориентация на время», «потребность в познании» и «автономность» — фактор «конструирования своего личного пространства», а с другой — рефлексия, высокая нормативность поведения и самоконтроль — «регулятивный» фактор. Библиогр. 21 назв. Табл. 2.

Ключевые слова: учебные стратегии, когнитивные стратегии, учебные действия, учебная деятельность, психологические особенности.

Introduction

Studying is the type of the activity which has its aims, structure and the means to achieve these aims [1]. When studying, the person is involved in the cognitive atmosphere, in the system of particular tasks and exercises; and when doing these, the person develops skills and gains knowledge that contribute to the maximally effective learning process. The central part of studying is educational activities. Accomplishing educational tasks in the course of studies systematically provides the opportunity to understand the

Kostromina S.N. — Doctor of Psychology, Associate Professor, Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; lanank68@gmail.com

Dvornikova T.A. — Senior Lecturer, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; dta78@yandex.ru

Костромина Светлана Николаевна — доктор психологических наук, доцент, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; lanank68@gmail.com

Дворникова Татьяна Анатольевна — старший преподаватель, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; dta78@yandex.ru

* The study was supported by the Russian Foundation for Humanities, project No 14-06-00521.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

multiplicity and variety of educational activities, to choose the most appropriate one for a specific task and to become experienced students who are used to studies.

The contents and the components of educational activities are determined by general characteristics of the studies: their compulsory and voluntary character and efficacy. This is caused by the fact that performance of any kind of educational activities is aimed at achieving a particular result, which is often given in the form of an example or a model, and requires following a certain program, or an algorithm. It implies control of the quality of the obtained result, comparing it with the given rules and requires submitting your actions to the conditions of the learning situation and controlling your behavior. Making the system of educational tasks more complicated leads to the extension and deepening of the complex of educational activities which are necessary to perform in order to accomplish these tasks. With time, involvement in studies makes the student perceive themselves as the author and the manager of their educational activity, or as the subject of their studies who is able to control information processing. Showing creativity in mastering the contents of the studied material can be considered an indicator of the person's becoming the subject of their studies, for example, practising techniques and approaches ensuring critical and effective learning, setting goals and tasks to complete the exercise, understanding the importance and personal pertinence of the performed educational activities, extending and acquiring additional knowledge and skills that are necessary for optimum organization of studies.

Problem Statement

The understanding of studies in the context of activity approach (S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, D.B. Elkonin, V.V. Davidov) dictates the strategy for creating the system of diagnostics for the process of studies: inspection of its components (educational activities and skills), as well as choosing and creation of a particular psychodiagnostic procedure to assess each component. Actually, this logic is the basis for constructing a set of psychometric tools to assess the level of development of the sphere of studies. The techniques have been created to diagnose the degree of formation of: a) prerequisites for studies for children aged 6–7 — “House” technique (the ability to follow the example); “D. Elkonin’s graphic dictation” technique (the ability to follow the rule); “Pattern” and “A string of beads” techniques (the ability to follow the system of requirements); and b) components of the sphere of studies for children aged 8–10 — “Carbon paper” technique (the ability to accept the educational task; “A. Zak’s logical problems” (the ability to plan their activities), “Grammatical B” (the ability to control their activities) [2]. However, practical experience shows that the formation of the subject of studies is not restricted by mastering its components (accepting the educational task, planning, controlling and assessing your activities). Their further development depends on the fact that different educational activities and algorithms form interrelationships and **fixed combinations (complexes of activities), which are activated automatically when doing different types of educational tasks.** Such complexes of educational tasks which are purposefully organized by the subject are referred to as **learning strategies** [3]. C. F. Weinstein and R. F. Mayer define learning strategies as the tools for information processing, implying the whole spectrum of cognitive activity that is involved in the process of studies and thinking [4].

The history of research strategies which students use in learning, associated with the development of behavior theory and cognitive approach in psychology. A significant

number of studies on cognitive strategies, including students, are J. Bruner's research [5]. L. Selinker suggested the term "communicative strategies" — the processes that are used during communication to compensate of shortage of linguistic resources [6]. There is the whole direction dedicated to the processes of formation of linguistic identity through the strategies. It includes the concepts makro strategies and universal strategies. Makro strategies are strategies to achieve and failure which are closely related to motivation of a person and reflect the specific of decision making on the starting of activity or its rejection. Metacognitive, social and affective strategies are universal kind of strategies [7].

Metacognitive strategies are the ability to focus, plan activity and evaluate the results. Affective strategies reduce anxiety and can be as a mean of self-stimulation. Social strategies include the ability and desire to ask questions, acquire information and cooperate [8].

Speaking about the learning strategies, we have to mention about metacognition. R. Sternberg defines metacognition as knowledge and representation concerning the process of cognition, the organization of cognitive processes which are involved in the learning process [9].

G. Schraw considers two aspects of metacognition:

- 1) Personal knowledge, which relate to the process of cognition.
- 2) The individual attempts to regulate or monitor cognitive activity.

G. Schraw describes metacognition as a multidimensional complex process regulated by learning strategies. In his opinion there is the relationship between academic performance and the presence of flexible repertoire of learning strategies in students [10]. These data are confirmed and spread in modern research. For instance, in studying the relationship between emotional intelligence and learning strategies. In the works of C. Ferrándiz and B. Shatalebi it was revealed that high emotional intelligence points to the increased use of learning strategies [11, 12]. In studies of the relationship between academic performance and learning strategies there were found differences in learning strategies of students with high and low academic achievements. Students with high academic achievement had increased repertoire of learning strategies [13].

The concept "learning strategies" is close to such definitions as metacognition, a cognitive style, thinking styles, and a learning style. Let us define the differences between them.

According to R. Sternberg, metacognition is the knowledge and ideas which are related to our cognition process, organization of our own cognitive processes involved in the cognition process [14]. There are two aspects of the cognition process:

1. personal knowledge related to the cognition process itself.
2. individual attempts to regulate and control cognitive activities.

A cognitive style is individually peculiar ways of information processing, which characterize the specificity of the person's mindset and the distinctive features of their intellectual behaviour. It is related to the process of the reflection of the reality in the individual consciousness in the form of a cognitive image (sensory, mental, etc.).

A learning style signifies individual differences in students' cognitive activity. These are individually peculiar ways of acquiring information in the course of studies [15].

Thus, we can see that the notions of a cognitive style, learning styles, as well as of a thinking style or metacognition are wider than the notion of learning strategies. All these notions are united by the common idea of answering the question about how to organize the process of your cognitive activity / studies effectively.

Learning strategies constitute the operational repertoire of an “experienced” student. Making it necessary for the person to choose particular actions from a variety of others, they characterize the navigational activity and the performance of the student for the following reason: although they mostly consist of habitual skills, including the formed ways to process the information, to assess, control and regulate students’ own activity, they still can change the habitual structure (to widen, to replace some operations and actions, to change their succession), while preserving the focus on the final goal. Thus, the structure of learning strategies is characterized by variability, multi-layered structure and hierarchy, because their component composition and form are determined not by the components of the studies, but by the content of educational work (the type of the task performed) that is to be done, by its complexity and intensity.

According to I. I. Ilyasov, all educational activities can be presented in the form of a two-level organization:

1st level — educational activities directed towards processing and acquiring information.

2nd level — organization and management of studies [16].

Correspondingly, in the course of their development, educational activities of the first level form different cognitive learning strategies, while educational activities of the second level — metacognitive ones. It is important to note that studies in higher education institutions significantly differ not only in content, but in functions as well. A specific system of educational tasks and exercises helps to gain knowledge and skills aimed at solving different types of professional problems, i.e. a certain range of professional competences. In this system, cognitive learning strategies are a psychological mechanism providing a synthesis of academic and vocational training. Characterizing the activity of students in the course of studies, they directly determine the technology of carrying out different types of class and individual work, which implies mastering the system of professional knowledge, competences and skills while achieving educational goals. In fact, it means that the awareness of the extent of formation of certain types of learning strategies (both cognitive and metacognitive) gives the opportunity to manage the process of studies in higher education institutions, on the one hand, and, on the other hand, to ensure better results of studies in higher education institutions by means of development and formation of the operational sphere of students’ studies — the complexes of activities of different levels which let them organize and manage their own studies.

A large part of the research carried out in this sphere (M. A. Kholodnaya, R. Sternberg) [14] is focused on the analysis of the level of development of the so called “universal learning competences” and on the description of their component structure. But it is not just the operational composition of the “abilities to learn” itself that is of interest, but the psychological substratum which is the basis for their formation and development. It is a well-known fact that in the same pedagogic conditions (the same programme, system of requirements and tasks) we can see different levels of the ability to study in pupils studying in the same class. And vice versa, those studying different educational programmes in different schools often demonstrate equally low level of formation of the components of studies. Under these circumstances, a reasonable question arises about the reasons contributing to or preventing the development of studies, about the factors determining the level of formation of educational activities. From our point of view, psychological peculiarities of pupils — cognitive, motivational and behavioural characteristics of a person

which constitute the resource of the development of a pupil or a student as a subject of studies — can act as such factors. In this article, we focused on the analysis of psychological characteristics that are highly likely to be able to ensure a high level of formation of cognitive learning strategies.

So, cognitive learning strategies are the strategies that let us effectively acquire studies-related information. Among them, the most typical of studies are the following ones:

1. Repetitions, which let us retain the information in short-term memory and do not require serious processing of the things we have learnt (remembering, retelling, picking out key concepts, rendering, re-writing, etc.).
2. Elaboration (giving more details about something) aimed at clarifying, exploring, developing and processing the content of the learnt material (finding examples, using it in practice, widening the scope of the content using similar facts from other sources, creating concept classification of the text, paraphrasing, generating questions about the content, etc.).
3. Organization of studies-related material involving transformation of the content into different forms — charts, tables, graphs (grouping, classifying, ordering, identifying the main ideas, creating generalizing concept tables).

The study of these cognitive strategies in particular is caused by the fact that technologies and ways that let us work with a large amount of information are of greatest importance when we need to master studies-related content. Besides, at the first stages of higher education the prevailing tasks are the ones that are related to the ability to work with a large amount of information.

Sample Characteristic:

The research was carried out on the basis of St. Petersburg state University. The study involved 293 students from the 1st, 3rd, and 4th courses of the university. The students who took part in the research are enrolled in the following faculties: the faculty of Medicine — 1st year students (53 students), Linguistics faculty — 1st year students (37 students), the faculty of Applied Mathematics and Control Processes — 1st course (33 students), Chemistry department — 3rd year students (30 students), and 4th year students (12 students), the faculty of Mathematics and Mechanics — 4th year students (40 students), the faculty of Philosophy — 5th year students (88 people). The average age of participants is 20 years old.

In order to accomplish the objective of the research, which is — to define the psychological factors which form the basis of cognitive learning strategies — it was important to select the students with a high level development of educational strategies (HLDES).

The group with the highest rate of the cognitive strategies development included the testees, whose values exceeded the average value by less than $\frac{1}{2}$ (the arithmetic average is 75,35), while the second group included only those participants whose values are lower than $\frac{1}{2}$ of the standard deviation from the average value (the arithmetic average is 63,65). [16] Accordingly, the group with a high level of the educational strategies development was 83 students.

The Method

To determine the sum of the psychological variables, which are most likely able to determine a high level of the cognitive training strategies development, the data obtained from the group of students with HLDES was exposed to factor analysis.

The data was originally obtained from the entire selection of students as a result of psychodiagnostic assessment of the three basic psychological spheres of students: cognitive, motivational and personal, behavioral, and also from the characteristics of temporal perspective.

The selection of the psychodiagnostic methods was carried out basing on the fact, that psychological factors, which underlie the formation of the learning strategies, may be determined by the different sides of students' personalities, including their intellectual abilities, motivation, attitude to learning, self-organization, etc.

The psychodiagnostic tools for the analysis of the students' cognitive sphere included the study of the conceptual system and intelligence, based on the following techniques: "Formulation of the problems" by M. A. Kholodnaya, "Metacognitive awareness" by M. A. Kholodnaya, "The perfect computer" by M. A. Kholodnaya, "Constructing the world" by E. J. Savina, "Included figures" (by Witkin, Oltman, Raskin, Karp) [14].

For the diagnostics of the value orientations and motivation system we used the following techniques: "Value orientations" by M. Rokich, Smekailo-Kucher's methods of study of the personal orientation, "Questionnaire of the personal self-actualization" by L. I. Gozman, Y. E. Aleshina, A. V. Lazukin, questionnaire "The motivation of success and the fear of a failure" by A. A. Rean.

To study the characteristic features we used the individual measures reflexivity determining method by A. Karpov, and the 16-factor personality questionnaire by R. B. Cattell. The temporal perspective system of the individual was estimated on the basis of the questionnaire "The time perspective" by F. Zimbardo), and the level of self-regulation was estimated by means of the technique "Style of the behavior self-regulation — 98" by V. I. Morosanova. To diagnose the level of educational strategies formation we used the questionnaire "Learning strategies" by S. N. Kostromina, T. A. Dvornikova [17].

In total 13 methods were used.

In the first stage of the data analysis we made the calculation of the correlation matrix for all variables used in the study (63 variables). Further, for the factor analysis, we selected the variables, the interaction of which determines the greatest proportion of the remaining total variance [18]. These variables with the biggest impact on the factor structure, are shown in table 2. The procedure of factor analysis is conducted by use of the principal component analysis.

Results and Their Discussion

The check of multivariate normal distribution (Bartlett criterion) and of sample adequacy (Kaiser — Meyer — Olkin criterion) showed the validity of the use of factor analysis results for further interpretation of the results (table 1).

Table 1. Adequacy measure and Bartlett criterion

Kaiser — Meyer — Olkin measure of sample adequacy.		.657
Bartlett sphericity criterion	Approximate chi-square	204.552
	Level of significance	.000

Cumulative percentage of dispersion (before and after rotation) obtained by Varimax method for the two chosen components was 51.127 %, which is quite appropriate for further interpretation of results.

Table 2 shows rotated component matrix, in which 2 factors explaining the level of formation of cognitive learning strategies were identified.

Table 2. Rotated Component Matrix

	1	2
Communication (SAI)	.746	-.180
Orientation towards time (SAI)	.724	.259
Motivation for success	.708	.231
Need for cognition (SAI)	.658	.221
General level of self-regulation	.641	.232
Autonomy (SAI)	.623	-.533
Self-reflection	.125	.818
G "high normativity of behaviour" (Cattell)	.246	.666
Q3 "high level of self-control" (Cattell)	.217	.551
General self-esteem (metacognitive awareness)		.469
Discrimination method: Principal component analysis		
Rotation method: Varimax with Kaiser normalization		
Rotation converged in 3 iterations.		

The first factor included axiological variables and general self-regulation parameter. The second factor is represented by personality characteristics and by the characteristics of metacognitive experience. Let us consider each factor in more detail.

Thus, the first factor is formed by the variables which show the "style" of the person's activity through their motivation and value orientation. These parameters are: "**communication**" (SAI), "**orientation towards time**" (SAI), "**need for cognition**" (SAI), "**autonomy**" (SAI) and "**general level of self-regulation**". Let us analyze them one by one.

Need for cognition is the inner condition for personal development [19] because only knowledge gives the opportunity to widen your view of yourself and of the world around you and to include it into your experience. But the complexity and the variety of this knowledge depend on the effort the subject makes when dealing with educational material. That is why we can see such parameters as "autonomy", "communication" and "general self-regulation" in the structure of the identified factor. The subject's activity in obtaining new information and getting new experience is realized through self-disclosure, fulfilling your potential and regulating your activity.

According to V.I. Morosanova, [20] "the general level of self-regulation" includes all the components of the control of your activity: modelling (the development of understanding of the system of inner and outer significant conditions), planning (individual peculiarities in setting and pursuing the goal), programming (conscious programming of your activities), flexibility (the ability to adapt your system of self-regulation), independence (autonomy in organization of your own activity) and assessment of results (the adequacy of assessment of your own activity). The spectrum of these characteristics enables you to correct the activity if the motive changes or if the result does not correspond to the

desired one, thus enhancing the effectiveness of your activity. Due to a high level of self-regulation, the person is able to organize themselves and their educational space and set goals aiming to achieve them successfully.

Of crucial importance is the fact that one of the strategies determining the level of development of cognitive strategies is the variable connected with time — “orientation towards time”. Characterizing the personality of such students, we can say that they understand the existential value of life “here and now” very well. They can enjoy the current moment without comparing it to past joys and anticipation of future success. Interestingly, it is this parameter that has a meaningful connection with cognitive learning strategies. To process a volume of information, the person really needs to refer to past experience containing knowledge about the methods used in tackling some educational task. And it is important to relate it to the present moment in order to assess the appropriateness of the use of the strategies for the present task with orientation towards the possibility of using these strategies for the future result. Therefore, we can say that this parameter is involved in making a decision about the use of strategies of information processing for the given educational task.

On the whole, in the first parameter we can see a combination of parameters of self-regulation and self-actualization. This allows us to make a conclusion that its content describes the system of your own development and revealing your talents and abilities with the help of various learning strategies. This factor combines a complex of characteristics allowing you to create a system of information processing, mastering new ways of its digestion and absorption and choosing the ones that are suitable for a certain educational task. They describe the style of realization of your intellectual potential (to become what you can become), aspiration to actualize your abilities in the process of mastering the activity and acquiring new cognitive experience. In this process, cognitive learning strategies are the necessary tool for self-development; they reveal a wide scope of interrelationships between a personality and the world around them. The content of this factor allows us to call it the **“Factor of constructing your personal educational space”**.

The second factor includes the variables which, on the one hand, allow students to follow and assess the development of their cognitive activity. These are the following parameters: self-reflection, general self-esteem (metacognitive awareness, according to M. A. Kholodnaya). And on the other hand, they describe their characterological peculiarities which are responsible for following the rules of conduct while achieving the set goals and for the level of inner control of behaviour. These are the following parameters: factor G — “high normativity of behaviour” (Cattell) and factor Q — “high level of self-control” (Cattell).

Taken together, the parameters constituting the second factor show that in order to digest educational information independently, to process it and gain new experience, it is necessary to regulate this process. Students solve educational problems through understanding their cognition process, the capability to assess the level of their abilities, and meeting the requirements and standards of real life. It is these parameters that play a role in the choice of goals and the ways to achieve them.

Self-reflection and self-esteem are important components of movement towards the result, which give the opportunity to assess yourself and the obtained result. If they are combined with high normativity of behaviour, they provide achievement of intermediate goals and accomplishment of intermediate tasks and their correction while engaged in the activity (improving and rectifying).

For example, in order to solve a certain educational problem (working with the text, making notes on the topic, creating generalizing tables, charts, formulating definitions, etc.) it is necessary to analyze a specific learning situation, the defined requirements and conditions. And here both cognitive and personal processes are involved. Thus, the structure of the second factor confirms the ideas of S. L. Rubinstein and B. G. Ananyev [21] about the dependence of any successful activity not only on the effectiveness of actions but on personal characteristics as well. The personality controls the process of movement from the goal to the result, and determines the possibility of completing the activity and the degree of success.

Further on the way from the goal to the result, it is necessary to choose the means of achieving the goal (select the most appropriate ones and understand which of them “I can use best of all”) and to assess your resources (available and necessary). In fact, we mean that during the process of intensive studies, constant accumulation and generalization of metacognitive experience is going on.

The combination of parameters constituting the second factor enables us to call it **“Regulative”**.

Conclusions

Summing up the results of the factor analysis of psychological characteristics that determine a high level of the formation of cognitive learning strategies, we can make the following conclusion. The psychological characteristics responsible for the high level of the formation of cognitive learning strategies in this case are those that, on the one hand, reveal the individual creative style of activity, provide self-disclosure in learning with orientation towards success — the factor of “constructing your personal space”. On the other hand, they are responsible for achieving the set goals, conscious management of the process of learning, its control and comparison with the system of requirements — the “regulative” factor.

Both factors contribute to the development of “the ability to learn”, which is so important for students. They form the basis for reinforcement and widening of the operational system of studies, give an opportunity to actively use different ways of acquiring new knowledge and mastering new types of activity, and to increase the rate and the volume of digestion of educational information.

Summary

At present, a growing interest in research in the sphere of “metacognition” is noted. There is a number of works which consider this phenomenon from different angles. But they are united by the search for the answer to the question about the nature of the person’s knowledge and understanding of their cognition process and of the ways to effectively organize their cognition process. Undertaking the research into cognitive learning strategies enables us to widen the range of tasks focusing on the dynamics of development of the operational repertoire of studies, the formation of which is not finished at school but continues throughout the period of person’s studies, even in adulthood. With the help of the analysis of psychological factors reflecting the development of cognitive learning strategies we are given an opportunity to study educational environment which is an important condition for the formation of professional competence of future specialists.

References

1. Zimnyaya I. A. *Pedagogical Psychology: course book for students of higher educational institutions*. 2nd edition, completed, corrected and revised. Moscow, Logos Publ., 2005. 383 p.
2. Tsukerman G. A. *Collaborative studies as the basis for the formation of the ability to study*. Abstract of the PhD thesis in Psychology thesis. Moscow, 1992.
3. Dvornikova T. A., Kostromina S. N. Learning strategies as the means of organizing self-studies of students. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 6, 2007, issue 4*. St. Petersburg, St. Petersburg University Press, 2007.
4. Weinstein C. F., Mayer R. F. The teaching of learning strategies. *Handbook of research on teaching* (3 rd ed.). Ed. by M. C. Wittrock. New York, Macmillan, 1986, pp. 315–327.
5. *Study of the development of cognitive activity*. Ed. by J. Bruner. Moscow, Pedagogika Publ., 1971. 391 p.
6. van Dijk T. A. *Language. Cognition. Communication*. Moscow, Progress Publ., 1989. 310 p.
7. Dansereau D. Learning strategies. *The development of a learning strategies curriculum*. Ed. by H. F. O'Neil Jr. New York, Academic Press, 1978, pp. 1–29.
8. Azimov E. G., Shchukin A. N. *The dictionary of methodical terms*. St. Petersburg, Zlatoust Publ., 1999, 471 p.
9. Sternberg R. *Thinking styles*. Cambridge, Cambridge University Press, 1998.
10. Schraw G. Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 1998, 26, pp. 113–125.
11. Ferrándiz C., Hernández D., Bermejo M. R., Ferrando M., Prieto M. D. Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Journal of Psychodidactics*, 2012, vol. 17, pp. 309–338.
12. Shatalebi B., Sharifi S., Saedian N., Javadi H. Examining the relationship between emotional intelligence and learning styles. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 31, pp. 95–99.
13. Michael C. W. Yip. Learning strategies and their relationships to academic performance of high school students in Hong Kong. *Educational Psychology*, 2013, Vol. 33, no 7, pp. 817–827.
14. Kholodnaya M. A. *Cognitive styles: on the nature of individual mind*. St. Petersburg, Piter Publ., 2004.
15. Ilyasov I. I. *The structure of the process of learning*. Moscow, 1986.
16. Sidorenko Ye. V. *Methods of mathematical processing in psychology*. St. Petersburg, LLC “Rech” Publ., 2004. 350 pp.
17. Dvornikova T. A., Kostromina S. N. Diagnostics of the degree of formation of learning strategies in students. *Vestnik of Saint Petersburg University. Series 12, 2009, issue 1*.
18. Nasledov A. A. *SPSS 19: professional statistical analysis of data*. St. Petersburg, Piter Publ., 2011. 278 p.
19. Rean A. A., Bordovskaya N. V., Rozum S. I. *Psychology and Pedagogy: coursebook for university students*. St. Petersburg, Moscow, Kharkov, Piter Publ., 2001. 432 p.
20. Morosanova V. I., Konozye. M. Style self-regulation of the person's behavior. *Psychological Issues*, 2000, no. 2, pp. 118–127.
21. *Psychology of the personality in the works by native psychologists: anthology*. Comp. by L. V. Kulikov. add. issue 2001. St. Petersburg, Piter Publ., 2000. 480 p.

For citation: Kostromina S. N., Dvornikova T. A. Psychological Factors of Cognitive Learning Strategies Formation in Students. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 110–119. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.409

Received: 23.02.2016

Accepted: 11.10.2016

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.7

Н. Б. Персианова, Р. Ж. Мухамедрахимов

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДЕТЕЙ РАЗНОГО ВОЗРАСТА В ДОМАХ РЕБЕНКА

Данная работа направлена на изучение взаимодействия между детьми, воспитывающимися в различных условиях домов ребенка (семейного типа и традиционного), в связи с изменением возраста детей. В результате исследования выявлено, что у детей из дома ребенка семейного типа, по сравнению с традиционным домом ребенка, с возрастом наблюдаются изменения по большому числу показателей взаимодействия, что может свидетельствовать о развитии у них большей социальной компетентности. Обнаружено, что возрастные изменения наблюдаются прежде всего в группе типично развивающихся детей, тогда как у детей с особыми потребностями в обоих домах ребенка показатели взаимодействия с возрастом не меняются. Результаты исследования обсуждаются с точки зрения влияния качества социально-эмоционального окружения на развитие детей раннего возраста в сиротском учреждении. Библиогр. 26 назв.

Ключевые слова: дети, ранний возраст, взаимодействие между детьми, дом ребенка, типично развивающиеся дети, дети с особыми потребностями, семейное окружение.

N. B. Persianova, R. J. Muhamedrahimov

CHARACTERISTICS OF INTERACTION BETWEEN INSTITUTIONALIZED CHILDREN WITH RESPECT TO AGE

This study examined the interaction between institutionalized infants and young children living in different orphanage (baby home) environments in relation to their age. Results revealed that children from family type baby homes in comparison with children from traditional baby homes demonstrate the age-related changes in the majority of interaction parameters and in the total sum of all interaction parameters, which may indicate the development of greater social competence. The age-related changes were found to be observed mostly in the group of typically developing children, whereas

Персианова Наталья Бадритдиновна — аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; natasha.persianova@yandex.ru

Мухамедрахимов Рифкат Жаудатович — доктор психологических наук, профессор, Санкт-Петербургский государственный университет, Российская Федерация, 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7–9; mental.health@spbu.ru, rjm@list.ru

Persianova N. B. — Postgraduate, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; natasha.persianova@yandex.ru

Muhamedrahimov R. J. — Doctor of Psychology, Professor, Saint Petersburg State University, 7–9, Universitetskaya nab., St. Petersburg, 199034, Russian Federation; mental.health@spbu.ru, rjm@list.ru

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

children with special needs in both types of baby homes have not demonstrated changes in interaction parameters. The results of the study are discussed in relation to the influence of the quality of social emotional environment on the development of children in baby homes. Refs 26.

Keywords: institutionalized infants and young children, interaction between children, social emotional environment in orphanage, typically developing children, children with special needs.

Взаимодействие детей, их способность устанавливать адекватные и эффективные взаимоотношения друг с другом, представляет собой важнейший этап развития, который влияет на их когнитивное, коммуникативное и социальное функционирование. Считается, что формирование потребности общения со сверстниками происходит в раннем возрасте [1–3] с проявлением познавательных (изучает своего сверстника) и эмоциональных (выражает сверстнику свое окрашенное удовлетворением или неудовольствием отношение улыбкой, жестом, позой) контактов у детей уже в возрасте трех месяцев [4, 5]. Данные исследований свидетельствуют, что в 3,5 месяца младенцы, проживающие в доме ребенка и проводящие значительную часть времени в манеже вместе со сверстниками, устанавливают социальное взаимодействие между собой [6]. Наблюдения за часто находящимися вместе младенцами выявили наличие прикосновений к сверстнику в 3–4 месяца. К возрасту около шести месяцев младенцы улыбаются в ответ на вокализации других малышей. К 7–8 месяцам дети приближаются к сверстникам, следуют за ними и прикасаются к ним. Взаимодействия детей старше 8–9 месяцев, имеющие характер эмоциональных положительных проявлений, считаются первой формой социального контакта. В возрасте от 9 до 12 месяцев между знакомыми сверстниками наблюдается последовательность в виде социального «предложения» и «принятия», социальное поведение с обратной связью, что повышает вероятность поддержания контактов, от 13 до 14 месяцев малыши социально имитируют друг друга и начинают простые вокальные обмены [6]. После полутора лет в отношениях между детьми совершается заметный перелом — появляется стремление заинтересовать другого ребенка собой, одновременно обостряется чувствительность к отношению со стороны ровесника. В 2–3 года потребность в общении возрастает, оно становится самооценным [7].

Межличностное общение воспитанников сиротских учреждений отличается от общения детей, воспитывающихся в семье. Взаимодействие детей из семей свободнее и раскованнее. Результаты сравнения детей в яслях и домах ребенка свидетельствуют о большей активности и чувствительности при взаимодействии со сверстниками у ясельных младенцев [4]. Воспитанники детского дома проявляют значительно меньший интерес к сверстнику [8]. Они в три раза реже обращаются к другому ребенку, что свидетельствует о менее выраженной потребности в общении со сверстниками. При этом контакты детей весьма однообразны и малоэмоциональны [8]. У детей-сирот преобладают обвиняющие реакции в конфликтах, у домашних детей таких реакций намного меньше. Контакты ребенка, живущего в детском доме, поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно хочет внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение [9–11].

Исследование взаимодействия детей в дошкольном учреждении интегративного воспитания показало, что в процессе адаптации к присутствию в группе ровесников с нарушениями развития интеллектуальные и коммуникативные ресурсы

обычно развивающихся дошкольников задействованы больше, чем у детей в обычных неинтегративных группах [12]. Наиболее сложной для адаптации нормативно развивающихся детей в группах интеграции является сфера взаимодействий детей с обычным и нарушенным развитием в конфликтных ситуациях [13]. Зарубежные исследователи социального взаимодействия в группах интеграции отмечают, что дети с обычным развитием ведут себя в группах интеграции более активно, чем в группах, состоящих только из типично развивающихся сверстников [14–16]. Дети с отставанием в развитии меньше играют со сверстниками, чем обычные дети, больше играют в одиночестве, проявляют больше негативного поведения в конфликтных ситуациях и менее успешны при вхождении в группу сверстников [17–19].

Наблюдаемое в последние годы в Российской Федерации изменение системы организации жизни детей в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, включает создание для воспитанников сиротских учреждений условий проживания, близких к семейным. Такая реорганизация социального окружения предполагает обязательное прекращение практики сегрегации детей по возрасту и уровню развития и создание интегративных групп проживания. Эти изменения касаются всех сиротских учреждений, вне зависимости от их ведомственной принадлежности, в том числе домов ребенка для детей от рождения до четырех лет [20]. В то же время в известной нам научной литературе не представлено работ, направленных на изучение процесса взаимодействия между детьми, воспитывающимися в различных — традиционно сегрегационных и семейных — условиях проживания. Нет данных о том, каким образом изменение условий проживания влияет на характеристики взаимодействия между детьми. Нет информации об изменении показателей взаимодействия в зависимости от возраста ребенка и принадлежности к той или иной группе развития. Таким образом, научная и практическая актуальность настоящего исследования определяется отсутствием данных о взаимодействии между детьми, воспитывающимися в различных (традиционных и близких к семейным) условиях домов ребенка, в связи с изменением возраста детей.

Участники исследования

В исследовании принимали участие дети, проживавшие в двух домах ребенка Санкт-Петербурга — доме ребенка обычного (А) и семейного (Б) типа. В доме ребенка обычного типа дети распределялись по группам согласно возрасту и уровню развития, в каждой группе проживали 12–14 человек. При достижении определенного возраста (6, 12, 18 и 24 месяцев) дети переводились из одной группы в другую. При таком переводе ребенка из группы в группу меняется его социальное и физическое окружение. Данные условия приводят к тому, что дети не имеют ни стабильного места проживания, ни постоянного близкого взрослого. В целом условия жизни детей в обычном доме ребенка характеризовались нестабильностью, нечувствительностью и неотзывчивостью ближайшего социального окружения [21]. В этом доме ребенка были проведены изменения социального окружения, направленные на повышение чувствительности (отзывчивости) ухаживающего за детьми группового персонала. Согласно разработанной программе обучения и последующей супервизии, сотрудникам учреждения была предоставлена

информация о раннем развитии детей, о важности поддержки теплого, заботливого, чувствительного и отзывчивого взаимодействия персонала с детьми как в процессе ежедневного ухода, так и игр. Структурных изменений в этом доме ребенка не проводилось.

В доме ребенка семейного типа было проведено обучение персонала и приняты меры для улучшения стабильности и постоянства ближайшего социального окружения детей, а именно ухаживающего за детьми группового персонала, за счет структурных изменений дома ребенка. Структурные изменения состояли из нескольких этапов, заключающихся в изменении графиков работы, функциональных обязанностей и процедур ухода за ребенком, направленных на стимулирование установления групповым персоналом близких отношений с детьми. Количество детей в одной группе было уменьшено до шести человек, были сформированы интегративные группы, объединяющие детей разного возраста и уровня развития. Среди групповых сотрудников были выделены так называемые близкие взрослые, работающие каждый день, было уменьшено количество взрослых, взаимодействующих с ребенком, и выделен так называемый семейный час, во время которого дети играли вместе со своими близкими взрослыми, не отвлекаясь на другие мероприятия и процедуры. Таким образом, программа изменения социального окружения дома ребенка создала для детей условия, близкие к условиям семейного проживания [20, 21].

На время проведения исследования в группах двух домов ребенка (А + Б) в ситуации взаимодействия было обследовано 104 ребенка (48 мальчиков и 56 девочек) в возрасте от 4 до 49 месяцев (средний возраст $22,1 \pm 13,6$ месяца), из них 76 детей типично развивающихся (ТР (А + Б) — 32 мальчика и 44 девочки) в возрасте от 4 до 49 месяцев (средний возраст $19,5 \pm 12,8$ месяца) и 28 детей с особыми потребностями (ОП (А+Б) — 16 мальчиков и 12 девочек) в возрасте от 6 до 48 месяцев (средний возраст $29,1 \pm 13,2$ месяца). Минимальная длительность пребывания в домах ребенка (А, Б) на момент исследования составляла три месяца.

В 1-ю группу исследования вошло 49 детей дома ребенка А (26 мальчиков и 23 девочки) в возрасте от 4 до 49 месяцев (средний возраст $19,2 \pm 13,1$ месяца), из них 37 детей типично развивающихся (ТР А — 18 мальчиков и 19 девочек) в возрасте от 4 до 49 месяцев (средний возраст $17,7 \pm 12,5$ месяца) и 12 детей с особыми потребностями (ОП А — 8 мальчиков и 4 девочки в возрасте от 8 до 48 месяцев (средний возраст $23,8 \pm 14,5$ месяца). Дети в этом доме ребенка были распределены по восьми группам по 5–11 человек в каждой. Количество переводов детей из группы в группу варьировало в диапазоне от одного до четырех.

Во 2-ю группу исследования вошло 55 детей дома ребенка Б (22 мальчика и 33 девочки) в возрасте от 4 до 49 месяцев (средний возраст $24,7 \pm 13,5$ месяца). Из них 39 детей типично развивающихся (ТР Б — 14 мальчиков и 25 девочек) в возрасте от 4 до 49 месяцев (средний возраст $21,2 \pm 13,1$ месяца), в том числе 16 детей с особыми потребностями (ОП Б — 8 мальчиков и 8 девочек) в возрасте от 6 до 46 месяцев (средний возраст $33,1 \pm 10,9$ месяца). Дети в этом доме ребенка были распределены по 12 группам по 4–6 человек в каждой. Количество переводов детей из группы в группу варьировало в диапазоне от одного до двух.

Для определения принадлежности ребенка к группе типично развивающихся или к группе с особыми потребностями был использован индекс функциональных

способностей (ИФС), который был адаптирован в 2000 г. для детей в домах ребенка Р. Ж. Мухамедрахимовым, О. И. Пальмовым, Л. Н. Истоминой [20].

В результате анализа распределения в каждой группе детей по полу значимых различий между частотами встречаемости мальчиков и девочек в группах в двух домах ребенка не обнаружено ($\chi^2 = 1,779$; $p = 0,182$). Различий в частоте встречаемости типично развивающихся детей и детей с особыми потребностями также не выявлено ($\chi^2 = 0,279$; $p = 0,597$). Таким образом, предварительный анализ данных показал, что дети в двух домах ребенка были равномерно распределены по полу и принадлежности к группе развития.

Процедура и методика исследования

В целях исследования в каждой из групп домов ребенка А и Б в утреннее время (с 9 до 10 часов после завтрака) была проведена серия видеосъемок свободного взаимодействия и игры в группе между детьми в присутствии и при участии воспитателя. Длительность каждой видеосъемки — 30 минут. Видеокамерой охватывалось всё игровое пространство и все участвовавшие в этот период игрового взаимодействия взрослые и дети. В некоторых случаях камера направлялась на отдельные игровые пространства, где находилось максимальное количество детей этой группы. Исследование взаимодействия детей осуществлялось при помощи методики «Оценка взаимодействия сверстников» (APR — Assessment of peer relations) [22, 23]. Методика направлена на выявление различных видов социального поведения у детей в ситуации свободного игрового взаимодействия и состоит из двух частей, включающих 6 разделов, 15 подразделов (вовлеченность, групповая игра, цель инициаций, успех инициаций, эмоциональная регуляция, социальные правила, сложность и разнообразие игры, ежедневные события, положительные стратегии вхождения в группу, отрицательные стратегии вхождения в группу, конечный результат вхождения в группу, причина конфликта, стратегии в конфликте, стратегии поддержания игры, стратегии управления ситуацией в игре), состоящих из 94 показателей взаимодействия детей. Например, раздел *вхождение в группу* (при попытке установить гармоничные отношения со сверстником), подраздел *положительные стратегии вхождения в группу* включает такие показатели взаимодействия детей, как: стоит рядом или следит за сверстниками, по-видимому ожидая подходящего случая (ожидает); привлекает к себе внимание посредством зрительного контакта, жеста или мягкого прикосновения (активное внимание); имитирует игру сверстника вербально и невербально (имитирует), и т. д. Дополнительно мы включили несколько показателей взаимодействия детей, которые отражали наиболее часто наблюдаемые в доме ребенка ситуации, но не были представлены в данной методике: ребенка принимают в игру сверстники с «подачи» взрослого; он чаще является реципиентом (инициатором) обменов, выливающих в конфликт; взрослый, без обращения детей за помощью, разрешает конфликт.

В целях данной работы вместо шкалы от 1 до 3, предложенной автором методики, была использована шкала от 1 до 5, согласно которой данный показатель взаимодействия 1 — никогда не проявляется (или не наблюдается ситуация проявления этого поведения); 2 — скорее редко, чем часто; 3 — редко/часто в равной мере; 4 — скорее часто; 5 — почти всегда.

Результаты

Для оценки возрастных изменений показателей взаимодействия для всей группы детей в двух домах ребенка (А + Б), а также отдельно для типично развивающихся детей в двух домах ребенка (ТР (А + Б), ТР А, ТР Б) и детей с особыми потребностями (ОП (А + Б), ОП А, ОП Б) был проведен корреляционный анализ значения обобщенного показателя и каждого из 15 подразделов методики оценки взаимодействия в связи с возрастом детей.

Результаты свидетельствуют, что для общей группы детей (ТР + ОП) из двух домов ребенка (А + Б) с возрастом детей изменяются 10 из 15 показателей взаимодействия (значения коэффициента корреляции по абсолютной величине $0,203 \leq r \leq 0,547$; $0,01 \leq p \leq 0,05$), а также общая сумма показателей взаимодействия ($r = 0,356$; $p \leq 0,01$). При этом возрастные изменения показателей взаимодействия наблюдаются в группах только типично развивающихся детей, но не детей с особыми потребностями. Для типично развивающихся детей в двух домах ребенка (ТР (А + Б)) взаимосвязь с возрастом детей показана по 12 из 15 показателей взаимодействия ($0,280 \leq r \leq 0,796$; $0,01 \leq p \leq 0,05$), для типично развивающихся детей в обычном доме ребенка (ТР А) — по 9 ($0,338 \leq r \leq 0,801$; $0,01 \leq p \leq 0,05$), а для типично развивающихся детей в доме ребенка семейного типа (ТР Б) — по 11 подразделам из 15 ($0,373 \leq r \leq 0,820$; $0,01 \leq p \leq 0,05$).

В группе ТР Б наиболее сильные изменения с возрастом наблюдаются в таких подразделах, как: вовлеченность ($r = 0,424$; $p \leq 0,01$), успешность инициаций ($r = 0,524$; $p \leq 0,01$), причина конфликта ($r = 0,620$; $p \leq 0,01$), поддержание игры ($r = 0,820$; $p \leq 0,01$) и по общей сумме всех показателей взаимодействия ($r = 0,624$; $p \leq 0,01$). В группе ТР А в таких подразделах, как: вовлеченность в групповую игру ($r = 0,775$; $p \leq 0,01$), знание социальных правил ($r = 0,801$; $p \leq 0,01$), сложность и разнообразие игры ($r = 0,795$; $p \leq 0,01$), знание ежедневных событий ($r = 0,529$; $p \leq 0,01$), использование положительных стратегий вхождения в группу ($r = 0,585$; $p \leq 0,01$), результат вхождения в группу ($r = 0,420$; $p \leq 0,01$). При этом обнаружено, что показатель *отрицательных стратегий вхождения в группу* (для групп ТР + ОП (А + Б), ТР (А + Б), ТР Б) и показатель *стратегий, используемых при конфликтных ситуациях* (для групп ТР (А + Б), ТР А), меняются с возрастом с обратным знаком: чем старше ребенок, тем больше отрицательных стратегий он использует. По двум подразделам взаимодействия (*цель инициации и стратегии управления ситуацией в игре*) для групп типично развивающихся детей изменение показателей взаимодействия с возрастом не выявлено.

Обсуждение

Проведенное исследование позволило определить специфику взаимодействия детей раннего возраста, проживающих в группах домов ребенка семейного и обычного типа в связи с их возрастом. Научные данные о влиянии пребывания в группах интеграции на взаимодействие детей в отечественной научно-исследовательской литературе немногочисленны [10–13]. В настоящем исследовании впервые получены данные о взаимодействии между детьми (в возрасте от 4 до 49 месяцев), проживающих в группах интеграции в домах ребенка.

В результате исследования выявлено, что у детей из дома ребенка семейного типа с возрастом наблюдаются изменения по большому числу показателей взаимодействия и по общей сумме всех показателей взаимодействия, что можно считать свидетельством развития в измененных условиях дома ребенка большей социальной компетентности детей. Мы предполагаем, что положительные возрастные изменения показателей взаимодействия между детьми связаны с улучшением условий проживания детей. Полученные результаты в целом подтверждают представленные в литературе данные о благоприятном влиянии повышения качества социально-эмоционального окружения на развитие детей в сиротском учреждении [24]. При этом наиболее сильные изменения с возрастом наблюдаются в таких сферах, как: вовлеченность в игру, успешность инициаций при взаимодействии, разнообразие тем для конфликтов, поддержание игры.

В результате исследования показано, что у детей с особыми потребностями в обоих домах ребенка показатели взаимодействия не меняются в связи с их возрастом. Выявленный факт частично соответствует результатам изучения детей с особыми потребностями, полученным зарубежными коллегами, которые на примере исследования детей с синдромом Дауна и детей с задержками развития указывали на проявление у них проблем компетентности во взаимоотношениях со сверстниками. Эти дети, несмотря на полное соответствие их развития возрасту трех лет, все-таки демонстрируют в игре заметно более низкий уровень взаимодействия, чем их сверстники по хронологическому и даже психологическому возрасту [24–26].

Согласно результатам настоящего исследования, в дальнейшем при изучении взаимодействия детей раннего возраста необходимо учитывать изменение показателей взаимодействия в связи с возрастом детей и принадлежностью к той или иной группе развития. Для более глубокого понимания особенностей взаимодействия детей необходимо учитывать изменение показателей взаимодействия в зависимости от принадлежности к дому ребенка, то есть учитывая социальное окружение ребенка.

Результаты работы могут быть использованы при организации групп совместного пребывания детей разного возраста и уровня развития в детских учреждениях. Использование методики изучения взаимодействия позволяет определить успешность ребенка в социальном взаимодействии, а также выявить детей, нуждающихся в коррекционной работе. Полученная в работе информация может представлять интерес для психологов, педагогов, сотрудников сиротских учреждений при организации более гармоничного взаимодействия между детьми.

Литература

1. Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Психические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах // Вопросы психологии. 1990. № 6. С. 17–24.
2. Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. М.: Педагогика, 1986. 145 с.
3. Лисина М. И., Авдеева Н. Н. Развитие представления о себе у ребенка первого года жизни. М.: Педагогика, 1980. 150 с.
4. Царегородцева Л. М. Возникновение и развитие контактов между младенцами: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1983. 20 с.
5. Царегородцева Л. М. Исследование контактов между младенцами // Экспериментальные исследования по проблемам педагогической психологии / под ред. М. И. Лисиной. М.: Б.и., 1979. С. 9–19.
6. Мухамедрахимов Р. Ж. Мать и младенец: психологическое взаимодействие. СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2003. 288 с.

7. Галигузова Л. Н. Формирование потребности в общении у детей раннего возраста / под ред. А. Г. Рузской. М., 1989.
8. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М.: Гуманитарный изд. центр «ВЛАДОС», 2005. 158 с.
9. Шипицына Л. М. Психология детей-сирот: учебн. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2005. 628 с.
10. Шипицына Л. М. Дети социального риска и их воспитание: учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во «Речь», 2003. 144 с.
11. Шипицына Л. М., Зацуринская О. В., Воронова А. П., Нилова Т. А. Азбука общения: Развитие личности ребенка, навыков общения со взрослыми и сверстниками. СПб.: Детство-Пресс, 2000. 384 с.
12. Пасторова А. Ю. Психологические и психофизиологические характеристики дошкольников с обычным развитием в группах интеграции // Дефектология. 2008. № 6. С. 78–84.
13. Пасторова А. Ю. Инклюзивное образование: исследования и практика в Санкт-Петербурге. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012. 96 с.
14. Guralnick M. J., Groom J. M. Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children // American Journal of Mental Deficiency. 1985. N 90. P. 140–150.
15. Guralnick M. J., Hammond M. A., Connor R. T., Neville B. Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays // Child Development. 2006. N 77. P. 312–324.
16. Guralnick M. J., Connor R. T., Hammond M. A., Gottman J. M. The peer relations of preschool children with communication disorders // Child Development. 1996. N 67. P. 471–489.
17. Guralnick M. J., Groom J. M. Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups // Developmental Psychology. 1988. Vol. 24, issue 4. P. 595–604.
18. Guralnick M. J., Groom J. M. The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups // Child Development. 1987. N 58. P. 1556–1572.
19. Guralnick M. J., Hammond M. A. Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays // Journal of Early Intervention. 1999. Vol. 22, N 3. P. 243–256.
20. The St. Petersburg — USA Orphanage Research Team The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children // Monographs of the Society for Research in Child Development, 2008. Vol. 73 (3). 300 p.
21. Мухамедрахимов Р. Ж., Пальмов О. И., Никифорова Н. В., Гроак К., МакКолл Р. Изменение социального окружения в домах ребенка: программа раннего вмешательства // Дефектология. 2003. № 4. С. 44–53.
22. Guralnick M. J. Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations // Topics in Early Childhood Special Education. Vol. 13 (3). 1993. P. 344–371.
23. Guralnick M. J. Assessment of peer relations. Seattle: University of Washington, 1992b. 50 p.
24. Guralnick M. J., Connor R. T., Johnson L. C. Peer-related social competence of young children with Down syndrome // American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities. 2011. Vol. 116, N 1. P. 48–64.
25. Guralnick M. J., Connor R. T., Neville B., Hammond M. A. Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: effectiveness of a comprehensive intervention // American Journal on Mental Retardation. 2006. Vol. 111, N 5. P. 336–356.
26. Wishart J. G. Avoidant learning styles and cognitive development in young children // New approaches to Down syndrome / ed. by B. Stratford, P. Gunn. London: Cassell, 1996. P. 173–205.
- Для цитирования:** Персианова Н. Б., Мухамедрахимов Р. Ж. Особенности взаимодействия детей разного возраста в домах ребенка // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 120–129. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.410

References

1. Galiguzova L. N., Meshcheriakova S. Iu., Tsaregorodtseva L. M. Psikhicheskie aspekty vospitaniia detei v domakh rebenka i detskikh domakh [Psychological aspects of child's bringing up in children's homes and orphanages]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1990, no. 6, pp. 17–24. (In Russian)
2. Lisina M. I. *Problemy ontogeneza obshcheniia* [Problems of ontogeny of communication]. Moscow, Pedagogika Publ., 1986. 145 p. (In Russian)
3. Lisina M. I., Avdeeva N. N. *Razvitie predstavleniia o sebe u rebenka pervogo goda zhizni* [Development of self image in child in the first year of life]. Moscow, Pedagogika Publ., 1980. 150 p. (In Russian)

4. Tsaregorodtseva L. M. *Vozniknovenie i razvitie kontaktov mezhdu mladentsami*. Authoref. diss. kand. psikhol. nauk [Emergence and development of contacts between babies. Thesis of PhD]. Moscow, 1983. 20 p. (In Russian)
5. Tsaregorodtseva L. M. Issledovanie kontaktov mezhdu mladentsami [Research on contacts between babies]. *Ekspperimental'nye issledovaniia po problemam pedagogicheskoi psikhologii* [The experimental research on educational psychology] Ed. by M. I. Lisina. Moscow, 1979, pp. 9–19. (In Russian)
6. Mukhamedrakhimov R. Zh. *Mat' i mladenets: psikhologicheskoe vzaimodeistvie* [Mother and infant: psychological interaction]. St. Petersburg, St. Petersburg University Press, 2003. 288 p. (In Russian)
7. Galiguzova L. N. *Formirovanie potrebnosti v obshchenii u detei rannego vozrasta* [Formation of need for communication in young children]. Ed. by A. G. Ruzskoy. Moscow, 1989. (In Russian)
8. Smirnova E. O., Kholmogorova V. M. *Mezhlichnostnye otnosheniia doshkol'nikov: diagnostika, problema, korrektsiia* [Interpersonal relations of preschool children: diagnosis, problem correction]. Moscow, Humanitarian ed. Center VLADOS Publ., 2005. 158 p. (In Russian)
9. Shipitsyna L. M. *Psikhologiiia detei-sirot: uchebn. posobie* [Psychology of orphans: Academic handbook]. St. Petersburg, St. Petersburg University Press, 2005. 628 p. (In Russian)
10. Shipitsyna L. M. *Deti sotsial'nogo riska i ikh vospitanie: uchebno-metod. posobie* [Children at social risk and their upbringing. Educational handbook]. St. Petersburg, Rech Publ., 2003. 144 p. (In Russian)
11. Shipitsyna L. M., Zashchirinskaia O. V., Voronova A. P., Nilova T. A. *Azbuka obshcheniia: Razvitie lichnosti rebenka, navykov obshcheniia so vzroslymi i sverstnikami* [ABC of communication: Development of the child's personality, social skills with adults and peers]. St. Petersburg, Childhood-Press, 2000. 384 p. (In Russian)
12. Pastorova A. Iu. *Psikhologicheskie i psikhofiziologicheskie kharakteristiki doshkol'nikov s obychnym razvitiem v gruppakh integratsii* [Psychological and physiological characteristics of preschoolers with age norm development in the groups of integration]. *Defektologiiia* [Defectology], 2008, no. 6, pp. 78–84. (In Russian)
13. Pastorova A. Iu. *Inklyuzivnoe obrazovanie: issledovaniia i praktika v Sankt-Peterburge* [Inclusive education: Research and practice in St. Petersburg]. St. Petersburg, St. Petersburg University Press, 2012. 96 p. (In Russian)
14. Guralnick M. J., Groom J. M. Correlates of peer-related social competence of developmentally delayed preschool children. *American Journal of Mental Deficiency*, 1985, no. 90, pp. 140–150.
15. Guralnick M. J., Hammond M. A., Connor R. T., Neville B. Stability, change, and correlates of the peer relationships of young children with mild developmental delays. *Child Development*, 2006, no. 77, pp. 312–324.
16. Guralnick M. J., Connor R. T., Hammond M. A., Gottman J. M. The peer relations of preschool children with communication disorders. *Child Development*, 1996, no. 67, pp. 471–489.
17. Guralnick M. J., Groom J. M. Friendships of preschool children in mainstreamed playgroups. *Developmental Psychology*, 1988, vol. 24, issue 4, pp. 595–604.
18. Guralnick M. J., Groom J. M. The peer relations of mildly delayed and nonhandicapped preschool children in mainstreamed playgroups. *Child Development*, 1987, no. 58, pp. 1556–1572.
19. Guralnick M. J., Hammond M. A. Sequential analysis of the social play of young children with mild developmental delays. *Journal of Early Intervention*, 1999, vol. 22, no. 3, pp. 243–256.
20. The St. Petersburg — USA Orphanage Research Team. The effects of early social-emotional and relationship experience on the development of young orphanage children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 2008, vol. 73 (3). 300 p.
21. Mukhamedrakhimov R. Zh., Pal'mov O. I., Nikiforova N. V., Groak K., MakKoll R. *Izmenenie sotsial'nogo okruzheniia v domakh rebenka: programma rannego vmeshatel'stva* [Changing the social environment in children's homes: early intervention program]. *Defektologiiia* [Defectology], 2003, no. 4, pp. 44–53. (In Russian)
22. Guralnick M. J. Developmentally appropriate practice in the assessment and intervention of children's peer relations. *Topics in Early Childhood Special Education*, 1993, vol. 13 (3), pp. 344–371.
23. Guralnick M. J. *Assessment of peer relations*. Seattle: University of Washington, 1992b. 50 p.
24. Guralnick M. J., Connor R. T., Johnson L. C. Peer-related social competence of young children with Down syndrome. *American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities*, 2011, vol. 116, no. 1, pp. 48–64.
25. Guralnick M. J., Connor R. T., Neville B., Hammond M. A. Promoting the peer-related social development of young children with mild developmental delays: effectiveness of a comprehensive intervention. *American Journal on Mental Retardation*. 2006, vol. 111, no. 5, pp. 336–356.

26. Wishart J. G. Avoidant learning styles and cognitive development in young children. *New approaches to Down syndrome*. Ed. by B. Stratford, P. Gunn. London, Cassell, 1996, pp. 173–205.

For citation: Persianova N.B., Muhamedrahimov R.J. Characteristics of Interaction Between Institutionalized Children with Respect to Age. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 120–129. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.410

Статья поступила в редакцию 27 сентября 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

Д. Г. Дьяков, Н. П. Радчикова

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СТРУКТУРА САМОИДЕНТИФИКАЦИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ПОДРОСТКОВ

Целью исследования, представленного в статье, является выявление изменений функциональной структуры процесса самоидентификации у слабовидящих в период подросткового возраста. Для реализации этой цели определена функциональная структура самоидентификации и разработана экспериментальная методика ее исследования. Показано, что уровень самоидентификации увеличивается с возрастом, а функциональная структура самоидентификации у слабовидящих подростков обнаруживает существенные количественные и качественные особенности по сравнению с функциональной структурой этого процесса в норме как в младшем, так и в старшем подростковом возрасте. Библиогр. 35 назв. Табл. 2.

Ключевые слова: самоидентификация, функциональная структура самоидентификации, знаковое опосредствование, идентификационный конструкт, метаидентификационный конструкт, слабовидящие подростки.

D. G. Dyakov, N. P. Radchikova

FUNCTIONAL STRUCTURE OF SELF-IDENTIFICATION OF PARTIALLY SIGHTED ADOLESCENTS

The aim of the investigation presented in the article is to uncover changes in the functional structure of self-identification of partially sighted adolescents. To achieve the aim of investigation the functional structure of self-identification process was defined. The experimental method of self-identification was developed. The results show that self-identification level increases with age, and the functional structure of self-identification of partially sighted adolescents has quantitative and qualitative differences in comparison with the functional structure of the control group in junior and senior adolescence. Refs 35. Tables 2.

Keywords: self-identification, self-identification functional structure, sign mediation, self-identification construct, partially sighted adolescents.

Дети с нарушениями зрения обнаруживают особенности в становлении и функционировании самосознания. К таким особенностям можно отнести завышенную или заниженную самооценку, неуверенность в своих возможностях, повышенный уровень ситуативной тревожности, неадекватно низкий или высокий уровень притязаний, зависимость самоотношения от мнения референтной группы и т. д. [1–7 и др.].

Дьяков Дмитрий Григорьевич — кандидат психологических наук, доцент, УО «Белорусский государственный педагогический университет им. Максима Танка», Республика Беларусь, 220050, Минск, ул. Советская, 18; dg_dkv@mail.ru

Радчикова Наталья Павловна — кандидат психологических наук, доцент, ФГБОУ ВО Московский государственный психолого-педагогический университет, Российская Федерация, 127051, Москва, ул. Сретенка, 29; radchikova@yahoo.com

Dyakov D. G. — PhD, Associate Professor, Belarusian State Pedagogical University Named After Maxim Tank, 18, ul. Sovetskaya, Minsk, 220050, The Republic of Belarus; dg_dkv@mail.ru

Radchikova N. P. — PhD, Associate Professor, Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow State University of Psychology and Education”, 29, ul. Sretenka, Moscow, 127051, Russian Federation; radchikova@yahoo.com

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

Выявленные в ходе предпринятых ранее исследований особенности самосознания, затрудняющие процесс социализации такого ребенка, характеризуя самосознание с разных сторон, не позволяют тем не менее целостно увидеть явление «сознания себя» ребенком с нарушениями зрения. Такая возможность появляется при обращении к феномену самоидентификации, позволяющему не только вскрыть собственно особенности осознания ребенком себя, но и охарактеризовать процесс сознания в целом.

Несмотря на продолжающуюся в последние годы достаточно активную научную полемику вокруг проблемы самоидентификации, осуществляемую в русле когнитивного, психодинамического, интегративно-эклетического и других подходов [8–13 и др.], а также исследование различных аспектов самосознания у лиц с дефицитным развитием [1, 2, 4, 6, 7 и др.], закономерности становления идентичности у отдельных категорий детей с дефицитным развитием, таких как дети с нарушениями зрения, остаются практически неизученными. В то же время именно представители данной категории обнаруживают выраженные особенности телесности, а также социальную изолированность и депривированность, которые могут повлиять на формирование их самоидентификации [14–20].

Особую значимость приобретает изучение самосознания подростков, единицей которого в рамках разработанной нами модели выступает самоидентификация, поскольку становление самосознания представляет собой важнейшую линию в процессе социализации ребенка на этом возрастном этапе [21–23].

Таким образом, **целью** нашего исследования становится определение возрастных изменений функциональной структуры самоидентификации у слабовидящих (являющихся подкатегорией в группе лиц с нарушениями зрения) в период подросткового возраста. Получение конкретных эмпирических данных в этой области специальной психологии, реализованное с опорой на культурно-исторически обоснованную модель самоидентификации, позволит определить специфику самоидентификации и значение ее нарушения для структуры психологического дефекта у слабовидящих подростков.

Гипотеза исследования заключается в том, что с возрастом уровень самоидентификации возрастает как в группе слабовидящих подростков, так и у их нормально видящих сверстников, а также в том, что слабовидящие подростки могут несколько отставать от подростков без нарушения зрения в развитии самоидентификации. Обосновывая выдвинутую гипотезу, следует отметить, что в развитии психики слабовидящие реализуют в целом те же закономерности, что и их нормально видящие сверстники, хотя развитие отдельных психологических систем у них может характеризоваться асинхроничностью и особенностями динамики [5, 24–26]. Это позволяет нам предположить наличие изменений функциональных характеристик самоидентификации как в группе нормально видящих, так и слабовидящих подростков. В то же время необходимо отметить, что слабовидящие подростки в целом имеют поляризованную самооценку, а также низкий уровень самоуважения и самопринятия, характеризуются неуверенностью в себе, более активным использованием психологических защит, что отличает их по этим параметрам от нормально видящих сверстников и позволяет предположить наличие особенностей в развитии самоидентификации, рассматриваемой нами в качестве единицы самосознания [1–7, 27].

В соответствии с выстроенной в русле культурно-исторической психологии моделью самоидентификации [28, 29 и др.] мы предлагаем определять *самоидентификацию как психический процесс знаково и символически опосредствованного отношения человека к своим действиям как к реализуемым в определенной социальной роли, опирающимся на единообразные ценности и составляющим целостную индивидуальную историю субъекта*. Отметим, что обращение к культурно-исторической психологии позволяет решить ряд методологических проблем исследования идентичности, а также зафиксировать ее процессуальные характеристики и доступные экспериментальной фиксации эмпирические корреляты; обеспечивает определение критериев сформированности процесса самоидентификации, что является особенно важным при изучении динамики самоидентификации в онтогенезе — как в норме, так и у лиц с особенностями развития.

Согласно нашей модели, самоидентификация реализуется в трех основных функциях (выступающих в качестве подфункций по отношению к самоидентификации как психической функции): 1) становление знака в качестве орудия, обеспечивающего представление себя сознанию как целостного субъекта определенной социальной практики; 2) аксиоматизационно¹-детерминированный отбор и последующее интегрирование разрозненной феноменологии индивидуальной истории, а также целей субъекта при помощи знака (формирование идентификационных конструктов); 3) обеспечение символически опосредствованного единства идентификационных конструктов, а также социокультурных контекстов, в которых реализуется каждый из таких конструктов в сознании субъекта (формирование метаидентификационного конструкта) [28, 29].

Центральная роль знакового и символического опосредствования в функциональной структуре самоидентификации, осмысливаемая в русле культурно-исторической традиции, предполагает опосредствующую роль формирования самоидентификации человека в развитии субъектности его социальной активности, так как в культурно-исторической психологии особое значение в становлении субъектности придается именно опосредствованию деятельности человека идеальными формами культуры (знаками, моделями, символами и др.) [31]. В рамках психологии Л. С. Выготского субъектность трактуется не просто как качество индивида, указывающее на его активность, а как качество сознательной, осмысленной активности. В частности, Л. С. Выготский реализовал идею субъектности в понятии высших психических функций, а один из его основных последователей А. Н. Леонтьев — в представлении об осмысленности деятельности. В обоих случаях особое значение в становлении субъектности придается опосредствованию деятельности человека идеальными формами культуры (знаками, символами, моделями и др.) [31].

В разработанной нами в русле культурно-исторического подхода модели самоидентификации именно переход к знаковому опосредствованию самоидентификации становится центральным содержанием, определяющим ее становление в качестве высшей функции [29]. В динамике развития самоидентификации такой переход сопровождается интериоризацией этого процесса, обеспечивая ему повышение степени осознанности и произвольности, а деятельности человека — субъектности [28, 29]. Таким образом, развитие самоидентификации, основой которого является

¹ Термин аксиоматизация определяется И. М. Розетом как один из основных механизмов изменения субъективной значимости [30].

переход к знаковому опосредствованию этого процесса, сопровождающемуся его интериоризацией, в логике культурно-исторической традиции может рассматриваться в качестве одного из условий развития субъектности деятельности человека.

Методика

Участники исследования. Исследовательскую выборку составили 217 человек, которые были поделены на две группы по критерию наличия зрительного дефекта. Группа слабовидящих подростков включала 68 человек, обучающихся в ГУО «Специальная средняя общеобразовательная школа № 188 г. Минска для детей с нарушениями зрения», а также в ГУО «Молодечненская школа-интернат № 2 для детей с нарушениями зрения». Из них 33 человека были в возрасте 11–13 лет ($Me = 12$), включая 16 юношей и 17 девушек, и 35 человек в возрасте 14–17 лет ($Me = 15$), включая 15 юношей и 20 девушек. В группу слабовидящих подростков (в соответствии с принятой в РБ классификацией [32]) вошли люди с остротой зрения 0,05–0,2 на лучше видящем глазу с оптической коррекцией. Группа подростков без нарушений зрения состояла из 149 человек, обучающихся в средних общеобразовательных школах г. Минска. Из них 81 человек был в возрасте 11–13 лет ($Me = 12$), включая 46 юношей и 35 девушек, и 68 человек в возрасте 14–17 лет ($Me = 14$), включая 36 юношей и 32 девушки. Группы слабовидящих подростков и подростков без нарушения зрения статистически значимо не отличались по соотношению юношей и девушек ($\chi^2 = 1,67$; $df = 1$; $p = 0,20$).

Процедура исследования. Подростки обследовались индивидуально, работа участника исследования с методикой занимала в среднем 50–60 минут. Результаты фиксировались в разработанных бланках ответов и интерпретировались двумя специально обученными экспертами-экспериментаторами, не знакомыми с основными гипотезами данного исследования². Каждый эксперт проводил исследование примерно с половиной участников.

Методики и аппаратура. Экспериментальная методика, разработанная нами с целью исследования функциональной структуры самоидентификации, направлена на изучение степени сформированности этой структуры и включает три экспериментальных задания, обеспечивающих исследование состояния каждой из обозначенных выше подфункций самоидентификации.

Исследование сформированности знака как орудия самоидентификации

Процедура исследования. В рамках данного задания каждому участнику исследования предлагалось ответить на вопрос «Кто я?». На ответы было дано три минуты. Ответы фиксировались психологом, а затем по его просьбе ранжировались участником исследования по критерию субъективной значимости. После ранжирования оставалось три ответа, отражающих наиболее значимые для субъекта содержания самоидентификации. Предлагаемые участниками исследования категории мы рассматриваем в качестве знаков, фиксирующих определенный тип

² Авторы благодарят магистрантов факультета психологии БГПУ В. Кисляковскую и В. Тимохова за помощь в сборе данных настоящего исследования.

социальных практик, реализуемых ими. Исследователь анализирует предложенные категории, исходя из наличия в них ориентированности на погружение человека как целого в определенную социальную практику.

Определение уровня развития подфункции сформированности знака как орудия самоидентификации. Сформированность данной подфункции оценивается на основании анализа трех ответов, отражающих наиболее значимые для субъекта практики взаимодействия с миром. Третий (самый высокий) уровень развития самоидентификации предполагает имплицитную заданность в идентификационной категории модели определенной социальной практики. Примерами ответов такого рода являются категории «спортсмен», «художник», «ученик», «девушка», «хулиган» и т.д. На втором уровне развития данной подфункции предлагаемые участниками исследования категории характеризуются «освобожденностью» от ориентированности на реализацию социальных практик и выступают лишь элементами «мозаики» образа их собственной личности. Примерами таких ответов являются категории «красивая», «слабохарактерный» и т.д. На первом уровне развития данной подфункции участник исследования обращается к категориям, апеллирующим к содержаниям его предметной деятельности («я хожу в школу», «играю в теннис», «занимаюсь шахматами в секции» и пр.). Нулевой уровень самоидентификации предполагает невыполнение участником исследования предлагаемой психологом инструкции.

Исследование сформированности идентификационных конструктов

Процедура исследования. Данное задание предполагает ориентацию на отобранные подростком в ходе выполнения первого задания категории самоидентификации. Участники исследования работали с двумя группами объемных геометрических фигур, которые предлагались в качестве объектов-заместителей феноменов взаимодействия субъекта с миром в разные периоды жизни. Участник исследования мог выбрать любые фигуры и в любом количестве, для того чтобы облегчить себе процесс расположения во времени определенных событий жизни. Разные формы фигур были несущественны с точки зрения интерпретации результатов и предлагались лишь с той целью, чтобы позволить участнику различным образом пространственно объективизировать события прошлого и события, относящиеся к планируемому будущему. Далее для идентификационной категории, выбранной подростком в рамках первого задания, ему предлагалось расположить во временной последовательности события жизни, в которых он проявил себя как носитель социальной роли, предполагаемой соответствующей категорией. Затем исследователь просил подростка составить на основе единства этих событий автобиографическое повествование. Такая процедура осуществлялась по отношению к каждой из трех выбранных в рамках первого задания категорий.

Определение уровня сформированности идентификационных конструктов. Критерием полной сформированности данной подфункции (третий уровень ее развития) является непрерывность, связность индивидуальной истории субъекта, способность организовать во внешнем предметном плане обусловленное соответствующей социальной практикой единство разнесенных во времени событий взаимодействия с миром, что рассматривалось как символическое свидетельство организующей функции знака как средства формирования идентификационного

конструкта. На втором уровне развития данной подфункции участник исследования находит в пространстве своего опыта события, характеризующие его как актора соответствующей социальной практики в различные периоды времени, но оказывается не способен составить на их основе целостное автобиографическое повествование. На первом уровне участник исследования фиксирует события своей жизни, характеризующие лишь один из ее временных векторов. Наконец, нулевой уровень развития данной подфункции характеризуется неспособностью идентифицировать в сознании события, выступающие коррелятами осмысливаемой социальной практики.

Исследование интегрированности идентификационных конструктов

Процедура исследования. В рамках задания изучается сформированность метаидентификационного конструкта субъекта. Участнику исследования предлагались три объемные геометрические фигуры (кубы), обладающие в силу пластичности материала свойством вариативности. Затем участнику необходимо было выбрать грани кубов, на которых он расположит свои ответы, полученные в рамках первого задания (то есть идентификационные категории). Для расположения идентификационных категорий участник исследования мог выбрать одну, две или три фигуры. Предложенные подростками в рамках первого задания ответы записывались психологом на бумаге и прикалывались участником исследования на выбранные им фигуры. В случае, если категории были расположены на гранях одного куба, подростку также предлагалось придать этой фигуре символизирующую его форму.

Определение уровня сформированности подфункции интегрированности идентификационных конструктов. Количество выбранных участником исследования фигур мы рассматривали как проявление степени единства и согласованности идентификационных конструктов субъекта. Предполагалось, что свидетельством полной сформированности этой подфункции будет выбор субъектом для расположения всех трех наиболее значимых идентификационных категорий одной фигуры, символизирующей единство его идентификационных конструктов, интегральную целостность переживания индивидуальной истории, а также возможность придания ей уникальной, символизирующей именно этого субъекта формы. Второй уровень самоидентификации характеризуется расположением двух идентификационных конструктов на гранях одной фигуры, тогда как третий конструкт располагается в ответах данного уровня отдельно. Первый уровень развития этой подфункции предполагает расположение каждого из конструктов на отдельной фигуре. Такую ситуацию мы рассматривали как символическое проявление внутренней согласованности метаидентификационного конструкта субъекта. Нулевой уровень предполагает невозможность решения задачи по размещению идентификационных конструктов на гранях предложенных геометрических фигур.

Переменные. Независимыми переменными в данном исследовании выступили две межгрупповые переменные — возраст участников исследования (два значения: «11–13 лет» и «14–17 лет») и степень выраженности зрительного дефекта (два значения: «нормально видящие подростки» и «слабовидящие подростки»). Зависимыми переменными были значения уровней развития подфункций самоидентификации, а также интегральный показатель развития этой психической функции.

Статистические критерии. Для анализа различий между группами подростков по возрасту, а также между группами слабовидящих подростков и подростков без нарушения зрения использовался критерий хи-квадрат Пирсона.

Результаты

Для каждого блока методики (I, II и III) был определен уровень развития процессов самоидентификации, а затем — единый показатель по методике (табл. 1). Для определения единого показателя участнику исследования начислялось столько баллов, сколько подфункций самоидентификации у него было сформировано полностью.

Результаты измерения развития подфункции сформированности знака как орудия самоидентификации (см. табл. 1) показывают, что для подростков 11–13 лет в норме первый, второй и третий уровни ее развития представлены практически одинаково. К 14 годам, однако, наблюдается динамичное развитие этой подфункции ($\chi^2 = 15.05$; $df = 2$; $p = .0005$): более половины участников исследования здесь начинают апеллировать к категориям, отражающим отдельные черты их личности (2-й уровень), а около 40 % — к категориям, характеризующим их участие в различных социальных практиках (3-й уровень).

Данные, полученные в ходе выполнения участниками задания, направленно-го на исследование подфункции формирования идентификационных конструкторов, показывают, что в возрасте 11–13 лет нормально видящие участники исследования ассоциируют отдельные содержания своего индивидуального опыта при помощи идентификационной категории, но оказываются неспособны к формированию автобиографического повествования (преобладает 2-й уровень), тогда как после 14 лет последнее ими успешно выстраивается (преобладает 3-й уровень, $\chi^2 = 21.10$; $df = 3$; $p = .0001$).

Результаты исследования подфункции формирования интегрированности идентификационных конструкторов свидетельствуют, что для нормально видящих детей младшего подросткового возраста характерны фрагментированность (37 %) и частичная сформированность (33 %) метаидентификационных конструкторов, но с возрастом последние формируются у них полностью, так как почти половина нормально видящих участников исследования (46 %) находятся на третьем уровне развития этой функции ($\chi^2 = 10.26$; $df = 3$; $p = .0165$).

Результаты по интегральному показателю аналогичны результатам по отдельным функциям и обобщают их. Статистический анализ подтверждает, что в группе подростков без нарушения зрения происходит существенное развитие самоидентификации с возрастом ($\chi^2 = 20.85$; $df = 3$; $p = .0001$).

Прежде чем перейти к анализу ситуации в группе слабовидящих подростков, следует убедиться в однородности данной группы, проконтролировав переменную, гипотетически способную оказать влияние на результаты исследования самоидентификации. Такой переменной являются условия проживания и обучения подростков (переменная имеет два значения: семья/интернат). Для проверки данного предположения нами было проведено дополнительное сравнение групп слабовидящих подростков, проживающих в школе-интернате и в домашних условиях. В результате статистического анализа выявлено, что в возрасте 11–13 лет группа

Таблица 1. Число участников исследования и процентное соотношение уровней развития самоидентификации у подростков без нарушения зрения и у слабовидящих подростков по трем блокам методики (отдельно по каждому возрасту)

Уровень развития функции	Подростки 11–13 лет											
	Подростки без нарушения зрения						Слабовидящие подростки					
	0-й	1-й	2-й	3-й	0-й	1-й	2-й	3-й	0-й	1-й	2-й	3-й
Блок I	0	29	28	24	0	21	7	5	0.00%	63.64%	21.21%	15.15%
Блок II	1	18	47	15	2	11	13	7	1.23%	33.33%	39.39%	21.21%
Блок III	2	30	27	22	0	19	9	5	2.47%	57.58%	27.27%	15.15%
Итоговый показатель	37	27	16	1	21	9	1	2	45.68%	33.33%	27.27%	6.06%
Подростки 14–17 лет												
Уровень развития функции	Подростки без нарушения зрения											
	Подростки без нарушения зрения						Слабовидящие подростки					
	0-й	1-й	2-й	3-й	0-й	1-й	2-й	3-й	0-й	1-й	2-й	3-й
Блок I	0	6	35	27	0	17	9	9	0.00%	48.57%	25.71%	25.71%
Блок II	2	13	18	35	0	5	19	11	2.94%	14.29%	54.29%	31.43%
Блок III	0	12	25	31	0	9	16	10	0.00%	25.71%	45.71%	28.57%
Итоговый показатель	9	31	22	6	13	15	6	1	13.24%	45.59%	32.35%	8.82%

Примечание: Полу жирным шрифтом обозначены проценты ответов преобладающего типа (уровня).

проживающих в семьях не отличается от группы проживающих в интернате по всем трем блокам методики ($\chi^2 = 1.50$; $df = 2$; $p = .47$; $\chi^2 = 2.90$; $df = 3$; $p = .41$ и $\chi^2 = 4.09$; $df = 3$; $p = .25$ соответственно) и по общему показателю развития самоидентификации ($\chi^2 = 4.18$; $df = 3$; $p = .24$). Аналогично и группа подростков 14–17 лет оказалась однородной: не получено статистически значимых различий между участниками, проживающими в семьях, и участниками, проживающими в интернате, по всем подфункциям ($\chi^2 = 0.25$; $df = 2$; $p = .88$; $\chi^2 = 0.97$; $df = 3$; $p = .81$ и $\chi^2 = 5.58$; $df = 2$; $p = .06$ соответственно) и по общему показателю развития самоидентификации ($\chi^2 = 4.40$; $df = 3$; $p = .22$). Следовательно, дальнейший анализ можно проводить для всех слабовидящих подростков, независимо от места их пребывания.

Статистический анализ показал, что в группе слабовидящих ситуация несколько иная по сравнению с группой нормально видящих подростков. Так, выполнение задания, направленного на изучение степени сформированности подфункции становления знака в качестве орудия самоидентификации, показало, что в 11–13 лет большинство участников исследования апеллируют к знакам, свидетельствующим об их участии в различных типах предметной деятельности (преобладает 1-й уровень); и в старшем подростковом возрасте первый уровень остается преобладающим, хотя почти половина участников исследования переходит к идентифицированию себя при помощи категорий, отражающих отдельные черты личности и реализуемые субъектом социальные практики ($\chi^2 = 1.76$; $df = 2$; $p = .42$).

Не достигают статистической значимости и возрастные изменения подфункции формирования идентификационных конструктов у слабовидящих в период подросткового возраста ($\chi^2 = 6.21$; $df = 3$; $p = .10$), несмотря на то что в 11–13 лет преобладают первый и второй уровни развития этой подфункции, а к 14–17 годам более половины слабовидящих подростков выходят на второй уровень развития подфункции.

Только по подфункции формирования метаидентификационных конструктов слабовидящие подростки демонстрируют значимую динамику ($\chi^2 = 15.05$; $df = 2$; $p = .0005$): с первого уровня развития они преимущественно перемещаются на второй.

Результаты подсчета интегрального показателя подтверждают выявленную тенденцию. Хотя в 11–13 лет большинство слабовидящих подростков находится на нулевом уровне, а к 14–17 годам на этом уровне остается меньше половины, эти различия не достигают в целом уровня статистической значимости ($\chi^2 = 7.23$; $df = 3$; $p = .06$).

Сравнение групп по признаку нарушения зрения показывает, что в 11–13 лет слабовидящие подростки отстают от подростков без нарушения зрения в плане развития подфункции становления знака в качестве орудия самоидентификации ($\chi^2 = 15.05$; $df = 2$; $p = 0,0005$), но находятся на том же уровне развития второй и третьей подфункций ($\chi^2 = 4,85$; $df = 3$; $p = .18$ и $\chi^2 = 4.82$; $df = 3$; $p = .19$ соответственно). Тем не менее различия в сформированности первой подфункции самоидентификации позволили подросткам без нарушения зрения показать лучшие результаты по показателю развития самоидентификации как высшей психической функции (интегральный показатель $\chi^2 = 8.23$; $df = 3$; $p = .0415$).

В 14–17 лет различия между группами углубляются. Слабовидящие подростки все сильнее отстают от подростков без нарушения зрения в развитии функции становления знака в качестве орудия самоидентификации ($\chi^2 = 21.23$; $df = 2$; $p = .00002$).

В результате активного развития идентификационных конструкторов в норме появляются также значимые различия по соответствующей подфункции ($\chi^2 = 8.39$; $df = 3$; $p = .0386$). В то же время в результате активного развития подфункции интегрирования идентификационных конструкторов в обеих группах различия между нормально видящими и слабовидящими подростками по этой функции остаются незначимыми ($\chi^2 = 2.88$; $df = 2$; $p = .24$). Соответственно и по интегральному показателю подростки без нарушения зрения в целом превосходят слабовидящих сверстников ($\chi^2 = 9.40$; $df = 3$; $p = .0244$).

Для проверки гипотезы о зависимости уровня развития самоидентификации от остроты зрения сначала были подсчитаны коэффициенты корреляции Спирмена между показателями остроты зрения и сформированностью самоидентификации, а также каждой из ее подфункций в отдельности для группы слабовидящих подростков (табл. 2, первый столбец). Острота зрения измерялась на лучше видящем глазу с коррекцией. Результаты показывают, что все связи оказались слабыми и статистически незначимыми.

Таблица 2. Связь между уровнями развития самоидентификации, ее подфункций и остротой зрения у подростков (коэффициенты корреляции Спирмена)

Блок методики	Группа слабовидящих (N = 68)	Вся выборка (N = 217)
Блок I	-0,04 (н.з.)	0,26 ($p = 0,0001$)
Блок II	0,04 (н.з.)	0,07 (н.з.)
Блок III	0,17 (н.з.)	0,16 ($p = 0,0222$)
Итоговый показатель	-0,01 (н.з.)	0,19 ($p = 0,0041$)

Примечание: н.з. — связь между переменными не является статистически значимой.

Дополнительно были подсчитаны коэффициенты корреляции между теми же переменными для всей выборки участников (и слабовидящих, и подростков с нормальным зрением). В этом случае выявились более сильные связи, почти все из которых статистически значимы (см. табл. 2, второй столбец).

Обсуждение результатов

Результаты исследования показывают, что слабовидящие подростки отстают от своих сверстников без нарушения зрения как в 11–13, так и в 14–17 лет. В старшем подростковом возрасте они выходят примерно на такой же уровень развития самоидентификации, какой наблюдается у подростков без патологии зрения в 11–13 лет. Исключительно слабые показатели корреляции (при недостаточной статистической значимости) между показателями остроты зрения и уровнем развития самоидентификации у слабовидящих подростков могут быть проинтерпретированы как подтверждение того, что при формировании самоидентификации определяющее значение имеет фактор социокультурной депривации, сужение коммуникативных возможностей ребенка, ограничение доступа к информации

и другие в значительной степени социокультурные факторы [14–19]. Их влияние может оказаться даже более существенным, чем собственно степень снижения зрения или характер его дефекта. Вместе с тем низкие корреляции могут объясняться известным ограничением (в пределах слабовидения) диапазона значений остроты зрения. Добавление в выборку нормально видящих участников исследования приводит к увеличению силы связи, однако в данном случае положительная корреляция только подтверждает результаты, полученные при анализе (см. табл. 1) с использованием критерия хи-квадрат Пирсона: у слабовидящих подростков уровень развития самоидентификации ниже, чем у их нормально видящих сверстников.

Результаты анализа распределения ответов участников исследования по уровням свидетельствуют о том, что возрастание уровня развития самоидентификации как целостной функции происходит как у обычных подростков, так и у слабовидящих, хотя развитие самоидентификации у слабовидящих подростков не столь ярко выражено (статистически значимые различия обнаружены только в отношении подфункции интегрирования идентификационных конструктов; увеличение интегрального показателя находится на границе значимости ($p = .06$). Нормально видящие подростки, как правило, переходят от использования знака в качестве средства самоидентификации к ассоциированию с опорой на такой знак содержаний индивидуальной истории. Слабовидящие в целом переходят от несформированности самоидентификации к наделению знака функцией орудия этого процесса.

Закономерности, выявленные при изучении развития отдельных подфункций самоидентификации, находят свое подтверждение и при сравнительном анализе развития самоидентификации как целостной функции. Как в норме, так и при дефицитарном развитии наблюдается отчетливая динамика в ее формировании. Это дополнительно эмпирически верифицирует нашу модель самоидентификации как высшей психической функции, которая подвержена возрастным изменениям, характерным в целом и для других психических функций человека.

Выявленные различия в развитии самоидентификации объясняются прежде всего определенной социальной изолированностью, коммуникативной депривированностью и ограниченностью возможностей участия подростков с нарушениями зрения в социальных практиках, являющихся контекстом становления самоидентификации у их нормально видящих сверстников. При этом полученные данные открывают возможности для объяснения ряда выявленных ранее закономерностей в развитии личности детей этой категории. *Так, самоидентификация (что было отмечено при описании модели самоидентификации) является полем и условием становления социальной субъектности личности*, понимаемой как «деятельностно-преобразующий способ бытия человека» [33, с. 396]. В свою очередь, становление субъектности деятельности проявляется в формировании принципиально нового отношения подростка к себе и к окружающей его социальной и культурной действительности. В ходе становления субъектности появляются такие новообразования личности, как «саморефлексия, осознание собственной индивидуальности, появление жизненных планов, готовность к самоопределению, установка на сознательное построение собственной жизни...» [33, с. 311]. К концу подросткового возраста в норме человек осознает себя в качестве полноценного субъекта общественных отношений [22, 23]. О проблемах формирования субъектности у подростков с нарушениями зрения свидетельствуют трудности с принятием от-

ветственности за свои действия, объективизированные в исследованиях стратегий совладания В. З. Кантором [3], и внешний тип каузальной атрибуции, выявленный у значительной части детей этой категории Г. Б. Пуочяускене [34]. На трудности в становлении субъектности указывает также высокий уровень тревожности при экстрапунитивном типе реагирования на затруднительную ситуацию, выявленный в исследовании Н. Е. Харламенковой, О. В. Кузнецовой [7]. Об этом же свидетельствуют неустойчивость ценностной иерархии и специфика предельных смыслов, выявленные в исследовании С. Е. Гайдукевич [35], а также проблемы целеобразования, сопровождающие процесс преодоления затруднительных ситуаций, объективизированные в ходе нашего исследования [2]. Таким образом, проблемы в формировании субъектности, определенные ранее у детей с нарушениями зрения, мы связываем прежде всего с трудностями в становлении их самоидентификации, выявленными в ходе настоящего исследования.

Выводы

Анализ характера развития самоидентификации в подростковом возрасте позволяет заключить, что в группе нормально видящих подростков уровень развития этой психической функции возрастает по каждой из трех ее подфункций, тогда как в группе их слабовидящих сверстников развитие самоидентификации не прослеживается столь явно (существенные изменения происходят только в подфункции формирования метаидентификационных конструктов). Изменение интегральных показателей самоидентификации отражает выявленную тенденцию: у подростков без нарушения зрения наблюдается значительное развитие этого процесса, а у слабовидящих подростков изменения не достигают статистической значимости. Значимыми являются различия между группами нормально видящих и слабовидящих подростков в развитии подфункции становления знака в качестве орудия самоидентификации в младшем подростковом возрасте (11–13 лет). В старшем подростковом возрасте (14–17 лет) к этим особенностям добавляются различия в развитии подфункции формирования идентификационных конструктов. Отставание в развитии самоидентификации как высшей психической функции, выявленное у подростков с нарушениями зрения в 11–13-летнем возрасте, увеличивается к старшему подростковому возрасту, что объясняется прежде всего определенной социальной изолированностью, коммуникативной депривированностью и ограниченностью возможностей участия подростков с нарушениями зрения в социокультурных практиках, являющихся контекстом успешной самоидентификации у их нормально видящих сверстников.

Литература

1. Аношкова И. В. Оптимизация самооценки учащихся с нарушениями зрения в игровой деятельности // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2011. № 4 (20). URL: <http://scientific-notes.ru> (дата обращения: 26.10.2016).
2. Дьяков Д. Г. Сравнительный анализ возрастной динамики переживания ситуаций фрустрации подростками с различной степенью нарушения зрительных функций // Школа здоровья. 2005. № 1. С. 38–44.
3. Кантор В. З. Педагогическая реабилитация и стиль жизни слепых и слабовидящих. СПб.: Каро, 2004. 231 с.
4. Солнцева Л. И. Тифлопсихология детства. М.: Полиграфический сервис, 2000. 126 с.

5. Специальная психология: учеб. пособие / под ред. В. И. Лубовского. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 464 с.
6. Сулавиčius А. И. Влияние социальных условий на формирование социальных установок к себе лиц со зрительными дефектами: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1978. 16 с.
7. Харламенкова Н. Е., Кузнецова О. В. Компенсаторные способы реакции на фрустрацию у людей с физическими недостатками // Научный поиск: сб. научных работ студентов, аспирантов и преподавателей / под ред. проф. А. В. Карпова. Ярославль: ЯрГУ, 2006. С. 167–176.
8. Антонова Н. В., Белоусова В. В. Самоопределение как механизм развития идентичности // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2011. № 2. С. 79–92.
9. Иванова Н. Л. Социальная идентичность в различных социокультурных условиях // Вопросы психологии. 2004. № 4. С. 65–75.
10. Лукьянов О. В. Тенденции понимания личностной идентичности в системно-антропологическом ракурсе // Сибирский психологический журнал. 2009. № 34. С. 18–23.
11. Arnot C. E., de la Sablonnière R., Terry D. J., Smith J. R. Integration of Social Identities in the Self: Toward a Cognitive-Developmental Model // Pers. Soc. Psychol. Rev. 2007. N 11. P. 364–390.
12. Hogg M., Ridgeway C. Social Identity: sociological and social psychological perspectives // Social Psychology Quarterly. 2003. Vol. 66, N 2. P. 97–100.
13. Roccas S., Brewer M. Social Identity Complexity // Personality and Social Psychology Review. 2002. Vol. 6, N 2. P. 88–106.
14. Клопота Е. А. Особенности формирования Я-концепции людей с нарушениями зрения в процессе их социализации // Дефектология. 2013. № 2. С. 35–42.
15. Дяк К. А. Особенности межличностных отношений младших школьников с нарушениями зрения // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1242–1244.
16. Криводанова Ю. Е. К вопросу о личностных особенностях и адаптации слепых и слабовидящих граждан // Самарский научный вестник. 2013. №1 (2). С. 28–31.
17. Любимов А. А., Новичков Д. Ю., Шишаев Ю. Б., Любимова М. П., Анисимов А. Ю., Власова Ю. И., Четвёркин С. Н., Урусова Я. В. Исследование обеспечения доступности интернет-ресурсов Рунета для людей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). М.: НП Культурный центр «Без Границ». 2013. 111 с.
18. Морозова Е. А. Особенности развития эмоционально-личностной сферы слабовидящих детей в период подросткового кризиса: дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 2002. 199 с.
19. Никулина Г. В. Формирование коммуникативной культуры лиц с нарушениями зрения: дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2004. 499 с.
20. Никулина Т. А. Характеристика межличностных отношений подростков в процессе интегрированного обучения // Специальное образование. 2006. № 7. С. 29–34.
21. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина, 1984. 532 с.
22. Кон И. С. В поисках себя: личность и самосознание. М.: Мысль, 1984. 335 с.
23. Фельдштейн Д. И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 1988. № 6. С. 31–41.
24. Выготский Л. С. Основы дефектологии // Собрание сочинений: в 6 т. / гл. ред. А. В. Запорожец. М.: Педагогика, 1983. Т. 5. 369 с.
25. Коган Б. М., Яковлева А. В. Личностные характеристики слабовидящих подростков // Специальное образование. 2012. № 2. С. 67–72.
26. Литвак А. Г. Тифлопсихология: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1985. 210 с.
27. Драндров Г. Л., Сюкиев Д. Н. Особенности развития Я-концепции у подростков с нарушением зрения // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2–2. URL: <http://www.science-education.ru> (дата обращения: 26.10.2016).
28. Дьяков Д. Г., Радчикова Н. П., Малаховская Е. С. Исследование самоидентификации у лиц, страдающих шизофренией: количественный и качественный анализ // Сибирский психологический журнал. 2015. № 57. С. 102–123.
29. Дьяков Д. Г. Типология и функциональная структура самоидентификации как высшей психической функции // Педагогическая наука и образование. 2015. № 2. С. 11–18.
30. Розет И. М. К вопросу о психологической природе идеалов // Адукацыя и выхаванне. 1994. № 10. С. 70–78.
31. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
32. Ермолович З. Г., Лещинская Т. Л., Григорьева Т. А., Гриханов У. П. Интегрированное обучение детей с особенностями развития // Дефектология. 1995. № 1. С. 103–126.

33. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
34. Пуочяускене Г. Б. Взаимосвязь каузальной атрибуции социально-психологического контекста с реадaptацией незрячих: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Л., 1989. 20 с.
35. Гайдукевич С. Е. Коррекционная работа по развитию ценностных ориентаций незрячих и слабовидящих старшеклассников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Минск, 1999. 21 с.

Для цитирования: Дьяков Д. Г., Радчикова Н. П. Функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 130–145. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.411

References

1. Anoshkova I.V. Optimizatsiia samoootsenki uchashchikhsia s narusheniami zreniia v igrovoi deiatel'nosti [Optimization of self-esteem of students with visual impairments in the gaming activity] *Uchenye zapiski. Elektronnyi nauchnyi zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta* [Journal of Scientific notes. Electronic Journal of the Kursk State University], 2011, no. 4 (20). Available at: <http://scientific-notes.ru> (accessed: 26.10.2016). (In Russian)
2. D'iakov D. G. Sravnitel'nyi analiz vozzrastnoi dinamiki perezhivaniia situatsii frustratsii podrostkami s razlichnoi stepen'iu narusheniia zritel'nykh funktsii [A comparative analysis of age dynamics of the experiencing situations of frustration by adolescents with visual impairment]. *Shkola zdorov'ia* [Health School], 2005, no. 1, pp. 38–44. (In Russian)
3. Kantor V.Z. *Pedagogicheskaiia reabilitatsiia i stil' zhizni slepykh i slabovidiashchikh* [Educational rehabilitation and lifestyle of blind and visually impaired people]. St. Petersburg, Caro Publ., 2004. 231 p. (In Russian)
4. Solntseva L.I. *Tiflopsikhologiia detstva* [Tiflopsychology of childhood]. Moscow, Printing Service Publ., 2000. 126 p. (In Russian)
5. *Spetsial'naia psikhologiia: ucheb. posobie* [Special psychology: Textbook. allowance]. Ed. by V.I. Lubovsky. Moscow, Publishing center "Academy", 2005. 464 p. (In Russian)
6. Suslavichus A.I. *Vliianie sotsial'nykh uslovii na formirovanie sotsial'nykh ustanovok k sebe lits so zritel'nyimi defektami*. Authoref. diss. kand. psikhol. nauk [The impact of social conditions on the formation of social attitudes to ourselves by people with visual defects. Thesis of PhD]. Leningrad, 1978. 16 p. (In Russian)
7. Kharlamenkova N. E., Kuznetsova O. V. Kompensatornye sposoby reaktsii na frustratsiiu u liudei s fizicheskimi nedostatkami [Compensatory ways of reaction to the frustration by people with disabilities]. *Nauchnyi poisk: sb. nauchnykh rabot studentov, aspirantov i prepodavatelei* [Scientific search: Coll. scientific work of students and teachers]. Ed. by A. Karpov. Yaroslavl, Yaroslavl State University Publ., 2006. pp. 167–176. (In Russian)
8. Antonova N. V., Belousova V. V. Samoopredelenie kak mekhanizm razvitiia identichnosti [Self-determination as a mechanism for identity development]. *Vestnik MGGU im. M. A. Sholokhova. Pedagogika i psikhologiia* [Messenger of Moscow State Mining University named after M. A. Sholokhov. Pedagogy and psychology], 2011, no. 2, pp. 79–92. (In Russian)
9. Ivanova N. L. Sotsial'naia identichnost' v razlichnykh sotsiokul'turnykh usloviakh [Social identity in a variety of socio-cultural conditions]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 2004, no. 4, pp. 65–75. (In Russian)
10. Luk'ianov O. V. Tendentsii ponimaniia lichnostnoi identichnosti v sistemno-antropologicheskom rakurse [Trends of understanding of personal identity in the system-anthropological perspective]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian psychological journal], 2009, no. 34, pp. 18–23. (In Russian)
11. Amiot C. E., de la Sablonniere R., Terry D. J., Smith J. R. Integration of Social Identities in the Self: Toward a Cognitive-Developmental Model. *Pers. Soc. Psychol. Rev.*, 2007, no. 11, pp. 364–390. (In Russian)
12. Hogg M., Ridgeway C. Social Identity: sociological and social psychological perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 2003, vol. 66, no. 2, pp. 97–100.
13. Roccas S., Brewer M. Social Identity Complexity. *Personality and Social Psychology Review*, 2002, vol. 6, no. 2, pp. 88–106.
14. Klopota E. A. Osobennosti formirovaniia Ia-kontseptsii liudei s narusheniami zreniia v protsesse ikh sotsializatsii [Features of formation of self-concept of people with visual impairment in the course of their socialization]. *Defektologiia* [Defectology], 2013, no. 2, pp. 35–42. (In Russian)

15. Diak K. A. Osobennosti mezhlichnostnykh otnoshenii mladshikh shkol'nikov s narusheniami zreniia [Features of interpersonal relations of younger students with visual impairments]. *Molodoi uchenyi* [Young scientist], 2015, no. 9, pp. 1242–1244. (In Russian)
16. Krivodonoova Iu. E. K voprosu o lichnostnykh osobennostiakh i adaptatsii slepykh i slabovidiashchikh grazhdan [To the question of personal features and adaptation of the blind and visually impaired citizens]. *Samarskii nauchnyi vestnik* [Scientific Messenger of Samara], 2013, no. 1 (2), pp. 28–31. (In Russian)
17. Liubimov A. A., Novichkov D. Iu., Shishaev Iu. B., Liubimova M. P., Anisimov A. Iu., Vlasova Iu. I., Chetverkin S. N., Urusova Ia. V. *Issledovanie obespecheniia dostupnosti internet-resursov Runeta dlia liudei s ogranichennymi vozmozhnostiami zdorov'ia (OVZ)* [The study of accessibility of Internet resources Runet for people with disabilities (HIA)]. Moscow, NP Cultural Center “Without Borders” Publ., 2013. 111 p. (In Russian)
18. Morozova E. A. *Osobennosti razvitiia emotsional'no-lichnostnoi sfery slabovidiashchikh detei v period podrostkovogo krizisa*. Diss. kand. psikholog. nauk [Features of emotionally-personal sphere of visually impaired children in the period of adolescent crisis. Diss. PhD of psychol.]. N. Novgorod, 2002. 199 p. (In Russian)
19. Nikulina G. V. *Formirovanie kommunikativnoi kul'tury lits s narusheniami zreniia*. Diss. dokt. ped. nauk [Formation of communicative culture of the visually impaired persons. Diss. of Dr. ped. sci.]. St. Petersburg, 2004. 499 p. (In Russian)
20. Nikulina T. A. *Kharakteristika mezhlichnostnykh otnoshenii podrostkov v protsesse integririvannogo obuchenii* [Characteristics of interpersonal relations of teenagers in the process of integrated training]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2006, no. 7, pp. 29–34. (In Russian)
21. Vygotskii L. S. *Sobranie sochinenii: v 6 t.* [Collected Works: in 6 v.]. Moscow, Pedagogy, 1982–1984. T. 4: *Detskaia psikhologiya* [V. 4: Psychology of Child]. Ed. by D. B. El'konin, 1984. 532 p. (In Russian)
22. Kon I. S. *V poiskakh sebja: lichnost' i samoznanie* [In search of self: personality and identity]. Moscow, Mysl Publ., 1984. 335 p. (In Russian)
23. Fel'dshtein D. I. *Psikhologicheskie osobennosti razvitiia lichnosti v podrostkovom vozraste* [Psychological characteristics of personality development in adolescence]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1988, no. 6, pp. 31–41. (In Russian)
24. Vygotskii L. S. *Osnovy defektologii* [The Fundamentals of Defectology]. *Sobranie sochinenii: v 6 t.* [Collected works: in 6 v.]. Ed. by A. V. Zaporozhets. Moscow, Education Publ., 1983, vol. 5, 369 p. (In Russian)
25. Kogan B. M., Iakovleva A. V. *Lichnostnye kharakteristiki slabovidiashchikh podrostkov* [Personal characteristics of visually impaired adolescents]. *Spetsial'noe obrazovanie* [Special education], 2012, no. 2, pp. 67–72. (In Russian)
26. Litvak A. G. *Tiflopsikhologiya: ucheb. posobie* [Tiflopsychology: Textbook. allowance]. Moscow, Education, 1985. 210 p. (In Russian)
27. Drandrov G. L., Siukiev D. N. *Osobennosti razvitiia Ia-kontseptsii u podrostkov s narusheniem zreniia* [Features of development of self-concept in adolescents with visual impairment]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniia* [Modern problems of science and education], 2015, no. 2–2. Available: <http://www.science-education.ru> (accessed: 26.10.2016). (In Russian)
28. D'iakov D. G., Radchikova N. P., Malakhovskaia E. S. *Issledovanie samoidentifikatsii u lits, stradaiushchikh shizofreniei: kolichestvennyi i kachestvennyi analiz* [The study of self-identification in patients with schizophrenia: a quantitative and qualitative analysis]. *Sibirskii psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Journal], 2015, no. 57, pp. 102–123. (In Russian)
29. D'iakov D. G. *Tipologiya i funktsional'naia struktura samoidentifikatsii kak vysshei psikhicheskoi funktsii* [Typology and functional structure of self-identification as a higher mental function]. *Pedagogicheskaja nauka i obrazovanie* [Pedagogical science and education], 2015, no. 2, pp. 11–18. (In Russian)
30. Rozet I. M. *K voprosu o psikhologicheskoi prirode idealov* [To the question of the psychological nature of the ideals]. *Adukatsiya i vykhavanne* [Education and training], 1994, no. 10, pp. 70–78. (In Russian)
31. El'konin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy* [Selected psychological works]. Moscow, Pedagogy Publ., 1989. 560 p. (In Russian)
32. Ermolovich Z. G., Leshchinskaia T. L., Grigor'eva T. A., Grikanov U. P. *Integririvannoe obuchenie detei s osobennostiami razvitiia* [Integrated education of children with disabilities]. *Defektologiya* [Defectology], 1995, no. 1, pp. 103–126. (In Russian)
33. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya razvitiia cheloveka: razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze* [Fundamentals of psychological anthropology. Psychology of human development: the development of subjective reality in ontogeny]. Moscow, School Press, 2000. 416 p. (In Russian)

34. Puochiauskene G.B. *Vzaimosviaz' kauzal'noi atributsii sotsial'no-psikhologicheskogo konteksta s readaptatsiei nezriachikh*. Authoref. diss. kand. psikhol. nauk [*The relationship between causal attribution of socio-psychological context and the rehabilitation of blind people*. Thesis of PhD]. Leningrad, 1989. 20 p. (In Russian)

35. Gaidukevich S.E. *Korreksionnaia rabota po razvitiuu tsennostnykh orientatsii nezriachikh i slabovidiashchikh starsheklassnikov*. Authoref. diss. kand. psikhol. nauk [*Correctional work directed to the development of valuable orientations of blind and visually impaired seniors*. Thesis of PhD]. Minsk, 1999. 21 p. (In Russian)

For citation: Dyakov D.G., Radchikova N.P. Functional Structure of Self-identification of Partially Sighted Adolescents. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 130–145. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.411

Статья поступила в редакцию 14 февраля 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 316.6

С. Я. Телегина

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУВЕРЕННОСТЬ ПОДРОСТКОВ, ПРОЖИВАЮЩИХ В РОДНОЙ И НЕРОДНОЙ КУЛЬТУРЕ*

Представлены результаты исследования уровня и содержания суверенности психологического пространства у подростков из трех культур — русских, еврейских и татарских. Основным методом исследования был опросник «Суверенность психологического пространства» (СПП) С. К. Нартовой-Бочавер. Выборку составили 219 подростков, ($M_{\text{возраст}} = 15$, $SD_{\text{возраст}} = 3$), проживающих в родной или неродной культуре. Была обнаружена статистически значимая взаимосвязь суверенности психологического пространства с конфликтом внешней и внутренней культуры человека, а также выявлены особенности психологического пространства для разных культурных сред. Выдвигаются предположения о факторах среды, которые могут оказывать влияние на состояние психологических границ человека. Библиогр. 13 назв. Ил. 2. Табл. 2.

Ключевые слова: суверенность психологического пространства, подростковый возраст, психологические границы, культурные особенности.

S. Ya. Telegina

THE SOVEREIGNTY OF PSYCHOLOGICAL SPACE AMONG TEENS LIVING IN NATIVE AND NON-NATIVE CULTURES

This article describes the research of the properties of the psychological sovereignty among Russian, Jewish and Tatar teens. The main tool used in the survey was the questionnaire Sovereignty of psychological space (SPS) by S. K. Nartova-Bochaver. We obtained and analyzed empirical data on a sample of 219 teenagers ($M_{\text{age}} = 15$, $SD_{\text{age}} = 3$). The most significant factor of the sovereignty differences between three ethnic groups was a conflict between internal and external culture in which teenagers grow up. Refs 13. Figs 2. Tables 2.

Keywords: the sovereignty of psychological space, adolescence, psychological boundaries, the cultural properties.

Телегина Станислава Ярославовна — аспирант, Национальный исследовательский университет Высшая школа экономики, Российская Федерация, 101000, Москва, ул. Мясницкая, 20; ignas-fatui@rambler.ru

Telegina S. Ya. — Postgraduate, National Research University Higher School of Economics, 20, ul. Myasnitskaya, Moscow, 101000, Russian Federation; ignas-fatui@rambler.ru

* Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 16-06-00239.

© Санкт-Петербургский государственный университет, 2016

Введение

В условиях глобализации, усиления межкультурного взаимодействия, развития интернациональных культурных проектов и семей, а также миграции из других стран остро стоит вопрос о сопровождении детей из разных этнических групп, живущих и обучающихся в других культурах. Для того чтобы психологи, помощники и специалисты психолого-педагогического сопровождения детей могли оказывать грамотную помощь, стоит изучить особенности культурных различий в развитии ребенка. Мы выбрали такой аспект, как суверенность психологического пространства, потому что, по нашему мнению, он более полно охватывает состояние личности и ее проблемы взаимодействия с окружающим миром [1]. Хотя роль динамики и состояния психологических границ исследовались применительно к межличностному взаимодействию вообще, до сих пор упускались из виду межкультурные аспекты этого феномена. Между тем при их высокой значимости именно границы позволяют делать выводы о рисках совместимости или несовместимости подростков, принадлежащих к разным культурам, о возможных поводах для конфликта в повседневной жизни. Исследование особенностей психологической суверенности исключительно актуально для всех видов социальной практики — профилактики этнических конфликтов между подростками, буллинга на национальной почве и других опасных явлений.

В данном исследовании мы рассматриваем этнопсихологический аспект суверенности психологического пространства. Этот аспект играет особую, актуальную роль в связи с текущими процессами. В наши дни мы сталкиваемся с масштабными процессами миграции, аккультурации и взаимодействием разных культур. Особенностью этих процессов является то, что люди, которые являются представителями разных культур, имеют свои этнокультурные и этнопсихологические особенности, через которые они строят свое общение, взаимодействие с другими и поведение в целом. Подобная специфика воздействует на организацию внутреннего мира индивида и его сознания и существенно отличается от представителей других этнокультур, что в дальнейшем будет актуализироваться, проявляться в общении и взаимодействии с другими, а также влиять на различие способа разрешения межличностных и внутриличностных конфликтов.

Психологическое пространство — важный личностный конструкт, отражающий в себе субъективно значимый фрагмент бытия личности, определяющий, как личность воспринимает мир, свою актуальную деятельность и налаживает связи с окружающими. Повседневная жизнь человека неотделима от его психологического пространства, равно как и все виды взаимодействия. Согласно теории С.К.Нартовой-Бочавер, психологическое пространство обладает следующими свойствами:

1. Человек воспринимает психологическое пространство как свое, созданное им самим и от этого представляющим для него ценность.
2. Человек имеет возможность контролировать и охранять все находящееся внутри его психологического пространства.
3. Пространство не рефлексивируется без возникновения проблемных ситуаций, человек не видит его со стороны, он в нем существует, делая его «прозрачным».
4. Целостность границ — важнейшая характеристика психологического пространства [2].

Ключевую роль в функционировании психологического пространства играет сохранность его границ, называемая суверенностью. Границы разделяют пространства разных людей, обеспечивают баланс их потребностей и осуществляют регулирующую функцию. Человек суверенный (с целостными границами) в состоянии отстаивать свою личностную автономию, вследствие чего социальные и психологические процессы протекают более слаженно. Целостность границ психологического пространства определяет субъективное благополучие и продуктивность личности в различных сферах жизнедеятельности, в том числе и в общении [2]. Противоположный суверенности полюс, свидетельствующий о степени нарушения психологических границ личности, называется депривированностью и определяет множество неблагоприятных для развития и адаптации личности феноменов — отчужденность, виктимность, дисгармонию в близких отношениях. В настоящее время получены данные о том, что суверенность — это черта личности второго уровня (фасетка), которая развивается на протяжении детства до подросткового возраста, после чего начинает активно участвовать в самоорганизации личности во всех сферах ее бытия [3].

Несмотря на то что большое количество эмпирических данных свидетельствует о важной роли психологической суверенности в ходе взаимодействия разного рода — семейного, близких отношениях и пр., к настоящему времени собрано крайне мало фактов о проявлении суверенности в поликультурном контексте. Так, данные сравнения российских, армянских и китайских подростков и представителей юношеского возраста говорят о том, что возрастная динамика развития суверенности, ее гендерные аспекты и содержание в значительной степени определены культурой [4, 5]. Вполне можно ожидать, что диспозиционная суверенность как феномен границ может изменяться при особых условиях внешней среды и внешней культуры, в которой человек живет или с которой сталкивается.

С. К. Нартова-Бочавер выделяет следующие шесть составляющих психологического пространства, по отношению к которым устанавливается суверенность: суверенность физического тела (СФТ), территории (СТ), вещей (СВ), привычек (СП), социальных связей (СС), ценностей (СЦ) [6]. Психологическое пространство личности прогрессирует и изменяется на протяжении всего онтогенеза человека, в каждый период жизни оно подвергается изменениям, в какие-то моменты более фундаментальным, в другие же менее заметным. На разных этапах жизни могут развиваться определенные компоненты психологического пространства больше, чем остальные.

Подростковый возраст выбран из-за своей сложности и фундаментальности. Это один из самых сложных возрастов: изменение социального статуса, физиологические изменения ведут за собой сложности адаптации и адекватного восприятия мира и самого себя [7].

Именно в старшем дошкольном возрасте и подростковом возрасте наиболее интенсивно происходит определение и становление границ психологического пространства подростка, несмотря на то что их изменения происходят в течении всей жизни [8, 9].

В подростковом возрасте человеку требуется чувство уверенности, защищенности, суверенности собственного «Я» и доверия к миру. В связи с этим изменяется

и его психологическое пространство, он уже по-иному видит свой мир. В это время наиболее интенсивно устанавливаются границы психологического пространства, происходит расширение самого пространства, увеличиваются параметры его заселенности [2], из-за вступления в новые области знания и реальной физической жизни подростком [9].

Обнаружение депривации личности в каком-либо аспекте жизни может помочь своевременно оказать психологическую помощь или провести адаптацию к сложившимся условиям. Подростковый возраст — это тот возраст, в котором у человека начинается формирование личности, вызревание важных личностных конструктов и накапливание базовых ценностей, в этот период времени идет бурный процесс социализации, становления своей идентичности, мировоззрения и национального самосознания. В этот момент подростки являются наиболее уязвимыми и сенситивными к внешним проявлениям среды [10]. В поликультурных условиях обучения и аккультурации учащихся очень важно следить за процессами, которые происходят внутри личности. Изучение состояния внутреннего психологического пространства личности и его взаимосвязь с самоидентичностью поможет выявить актуальные проблемы в развитии подростка и состояния окружающей его среды.

В нашем исследовании мы намеренно выбрали представителей трех культур — русской, еврейской и татарской. Эти культуры в советском и постсоветском пространстве всегда были достаточно репрезентативны и потому имеют опыт взаимодействия. Однако в то же время есть существенные различия, связанные с ведущим типом религиозности, представлениями о семейной жизни, гендерном доминировании и т. д., что потенциально может способствовать возникновению межэтнического недопонимания или даже напряжения. Также эти культуры различаются по представленным в них ценностям, по теории Г. Хофстеде — по уровню индивидуализма, дистанции власти и маскулинности [11], что может оказать большое влияние на взаимодействие этих культур друг с другом. Таким образом, выбранные нами группы представляют три культуры с доминирующими мировыми религиями и разным содержанием повседневной жизненной философии.

Целью нашего исследования стало выявление особенностей содержания психологического пространства личности в трех культурах — русских, татар и евреев. Данные этнические группы выбраны из-за своей представленности в Москве, также для сравнения были включены выборки из других городов.

Гипотезы исследования: динамика и содержание психологической суверенности различны в зависимости от: 1) этнокультурной принадлежности, 2) возраста, 3) сочетания внешней и внутренней культуры подростков.

Процедура исследования

Выборку составили младшие подростки в возрасте 12–13 лет и старшие подростки 15–17 лет. Всего опрошено 219 испытуемых: 33 испытуемых из Латвии, которые причислили себя к русским, 112 испытуемых из гимназии № 1540 г. Москвы, из которых 74 причислили себя к русским, а 38 — к евреям; 49 испытуемых ГОУ СОШ № 228 г. Москвы и 25 испытуемых из Республики Татарстан, г. Набережные Челны, которые причислили себя к татарам. Исследование проводилось на базе

ГБОУ г. Москвы гимназии № 1540 с национальным (еврейским) компонентом, принадлежащей ей площадке 228 (бывшей ГОУ СОШ ОУ №228), 13-й средней школы г. Даугавпилс и МАОУ СОШ № 4 г. Набережные Челны [1].

Подросткам предлагали пройти тест «Суверенность психологического пространства» (СПП) С. К. Нартовой-Бочавер, состоящий из 80 вопросов и включающий шесть субшкал, отвечающих составляющим психологического пространства [12, 13]. На тест подросткам отводилось 20–30 минут. Каждый подросток в бланке ответа отмечал национальность, к которой он себя причисляет. Задавался вопрос в открытой форме: «Можешь ли ты с уверенностью назвать себя ...», в случае затруднений подросткам задавались наводящие вопросы: «А можно ли сказать, что у тебя несколько...? К какой бы ты сам себя отнес? Почему?». Решение об этноидентичности принималось на основе сопоставления ответов. Также респонденты указывали пол и возраст. После проведения тестирования и обработки сырых данных респонденты были поделены на несколько групп, различающихся по этническому компоненту: группа татарских подростков, проживающих на территории республики Татарстан, группа еврейских подростков, проживающих и обучающихся на территории города Москвы, и группа русских подростков, которые были отдельно подразделены на три группы по территориальному признаку: русские из Латвии, которые жили и обучались в рамках другой культуры, различной с внутренней; русские, обучающиеся в школе с этническим (еврейским) компонентом, как находящиеся в непосредственном контакте с другой культурой и с соблюдением иных традиций; и русские, обучающиеся в русской школе в рамках своей культуры.

Количественная обработка данных включала подсчет описательной статистики, непараметрических критериев и осуществлялась с использованием программы SPSS.

Результаты исследования и их обсуждение

Прежде всего была определена статистическая значимость различий между выборками респондентов (критерий U Манна—Уитни, $p < 0,05$) по показателям суверенности для разных возрастных групп. Поскольку исследование было направлено на изучение этнокультурной специфики динамики и содержания психологического пространства, то выборка была разделена на несколько групп по фактору этнической идентичности, которую сообщали сами испытуемые, а в дополнение были выделены группы по внешнему окружению — находящиеся в своей культуре как главенствующей или в чужой. Вся выборка была разделена на пять подгрупп: респонденты-татары, респонденты-евреи и три выборки респондентов-русских, из которых выделилась группа респондентов, имеющих связь с другой культурой, то есть обучающихся совместно с представителями другой культуры и перенимающих обычаи другой культуры; русские, не имеющие связи с другой культурой, и русские мигранты, проживающие в Латвии в условиях другой культуры. Мы сравнили все выделенные нами подгруппы между собой, чтобы увидеть различия между ними и дополнительно рассмотреть проблему контакта с другой культурой (является ли наличие контакта с представителями другой национальности фактором, влияющим на формирование суверенности психологического пространства).

Из полученных результатов, представленных в табл. 1 и 2, мы видим, что значительные изменения были выявлены между группами своей культуры и чужой культуры, независимо от ее принадлежности.

При сопоставлении групп респондентов с помощью критерия *U* Манна—Уитни были получены следующие результаты.

Мы обнаружили, что в младшем подростковом возрасте статистически значимых различий по национальному признаку между группами намного меньше, чем у старших подростков. Таким образом, были найдены статистически значимые различия в группах русских, обучающихся в рамках другой культуры, и татар по общему показателю СПП ($p < 0,05$), суверенности физического тела ($p < 0,05$), привычек ($p < 0,01$) и ценностей ($p < 0,05$); в группе русских в своей культуре и татар — по всем показателям, а также между группами евреев и татар — по суверенности физического тела ($p < 0,05$) и ценностей ($p < 0,05$).

Таблица 1. Взаимосвязь этноидентичности и суверенности психологического пространства у младших подростков, *U*-критерий Манна—Уитни

Выборки	Суверенность психологического пространства	Суверенность физического тела	Суверенность территории	Суверенность вещей	Суверенность привычек	Суверенность социальных связей	Суверенность ценностей
Русские в смешанной среде (46) — евреи (21)	129,000	171,500	123,500	146,000	139,000	145,000	176,500
Евреи (21) — татары (25)	121,000	110,500*	153,500	151,000	147,500	163,500	98,500*
Русские в смешанной среде (46) — татары (25)	147,000**	162,000**	158,000**	192,000*	164,500**	216,500	184,000**
Русские (24) — евреи (21)	81,500	101,500	104,000	104,500	88,500	84,500	111,500
Русские (24) — татары (25)	74,000**	83,000**	138,500	127,500*	99,500**	123,000*	91,000**
Русские (24) — русские в смешанной среде (46)	179,000	168,000	169,000	204,000	191,500	159,500	177,000

Примечание: связи, значимые на уровне * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

На выборке старших подростков было обнаружено, что статистически значимых различий по национальному признаку между группами намного больше.

Полученные данные (см. табл. 1 и 2) показали, что статистически значимые различия существуют в большей степени не у групп, принадлежащих к разным национальностям, а между испытуемыми, находящимися в разных условиях, например в рамках своей или другой культуры. Таким образом, наиболее характерно различаются русские и русские подростки из Латвии, как находящиеся в рамках чужой культуры, но идентифицирующие себя не с окружающей их культурой, а с изначальной культурой. Также замечено, что статистически значимых различий

меньше между группами, которые пребывают в рамках чужой культуры, чем между представителями групп главенствующей культуры.

Таблица 2. Взаимосвязь этноидентичности и суверенности психологического пространства у старших подростков, U-критерий Манна-Уитни

Выборки	Суверенность психологического пространства	Суверенность физического тела	Суверенность территории	Суверенность вещей	Суверенность привычек	Суверенность социальных связей	Суверенность ценностей
Русские в смешанной среде (28) — евреи (17)	155,000	160,500	169,500	131,500	99,000*	122,000	152,500
Евреи (17) — русские из Латвии (33)	143,000	125,000*	198,500	76,500**	179,500	201,000	132,000*
Русские в смешанной среде (28) — русские из Латвии (33)	261,000**	220,500**	405,000	281,000**	318,500*	315,500*	253,500**
Евреи (17) — русские (25)	101,500	112,500	127,000	127,000	84,000	56,500**	111,500
Русские из Латвии (33) — русские (25)	165,500**	140,000**	296,000	164,500**	264,500	160,000**	199,500**
Русские в смешанной среде (28) — русские (25)	265,500	285,000	291,000	245,000	280,500	232,500	288,000

Примечание: связи, значимые на уровне * — $p < 0,05$; ** — $p < 0,01$.

Из табл. 1 видно, что различия между респондентами, причислившими себя к русским, обучающимся в среде с этническим (еврейским) компонентом (в смешанной среде), и к русским, обучающимся в обычной школе (без этнического компонента), не являются статистически значимыми, также нет значимых различий и между двумя группами русских и еврейских респондентов. Из табл. 2 следует, что в этих группах обнаружилось различия по суверенности привычек ($p < 0,05$) для русских, обучающихся совместно с еврейскими подростками, и по шкале суверенности социальных связей ($p < 0,01$). Это можно связать с непривычностью для инокультурной группы внешней окружающей среды и сложностью в установлении межличностных контактов из-за различия культурных компонентов. В представленных ниже графиках (рис. 1, 2) заметен низкий показатель суверенности привычек для еврейских девушек, граничащий с нижним порогом нормы, а у юношей он находится ниже границы нормы. По общему показателю суверенности психологического пространства статистически выявлены различия у группы русских респондентов из Москвы и Латвии.

Также наибольшие статистически значимые различия показали группы, которые находятся в разном культурном пространстве. Таким образом, группы из Латвии и Татарстана показывают больше различий, чем группы из Москвы между собой. Но также можно увидеть, что при преобладании идентичности среды, не совпадающей с идентичностью индивида, эти различия уменьшаются, в то время как при совпадении — увеличиваются.

Младшие подростки

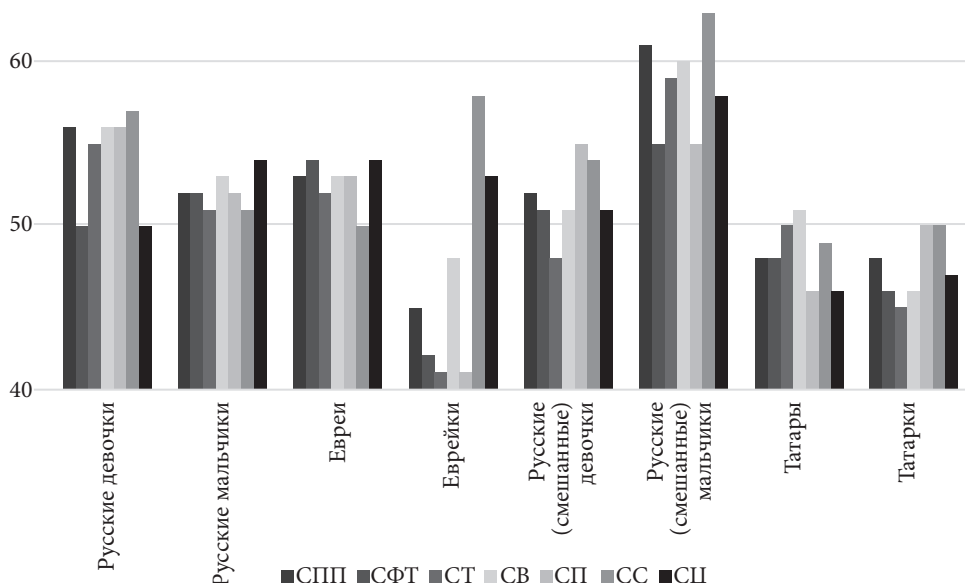


Рис. 1. График профиля суверенности психологического пространства в зависимости от идентичности респондента на выборке младших подростков.

Примечания: результаты показаны в виде T-баллов, границы нормы располагаются от 40 до 60 баллов.

СПП — суверенность психологического пространства, СФТ — суверенность физического тела, СТ — суверенность территории, СВ — суверенность вещей, СП — суверенность привычек, СС — суверенность социальных связей, СЦ — суверенность ценностей

Мы представили наши данные на двух графиках (см. рис. 1, 2), которые показывают строение общего профиля суверенности психологического пространства и его компонентов в зависимости от пола, возраста и идентичности респондентов.

Профили всех групп респондентов, кроме русских из Латвии, находятся в рамках нормы. На рис. 1 и 2 наглядно изображены различия профилей у представителей разных этнических групп. Обобщая все вышеперечисленные результаты, можно отметить следующие закономерности. Есть статистически значимая зависимость уровня суверенности от конфликта внешней и внутренней культуры, которую несет человек. Профили групп, находящихся в рамках чужой культуры, находятся ниже, чем групп, находящихся в своей культуре. В наибольшей степени депривированы показатели суверенности социальных связей, привычек и ценностей у подростков, которые находятся в рамках чужой культуры. Таким образом, очевидно, что внешняя культура и ситуация, в которой находится человек, являются существенными факторами психологического пространства личности.

Показано также, что суверенность психологического пространства меняется в зависимости от возраста, пола и окружающей среды. У младших подростков меньше различий между культурами, чем у старших подростков. Для старших подростков (и мальчиков, и девочек), находящихся в рамках чужой культуры, очень важна тема соблюдения суверенности привычек (см. рис. 2). Возможно, это связано

Старшие подростки

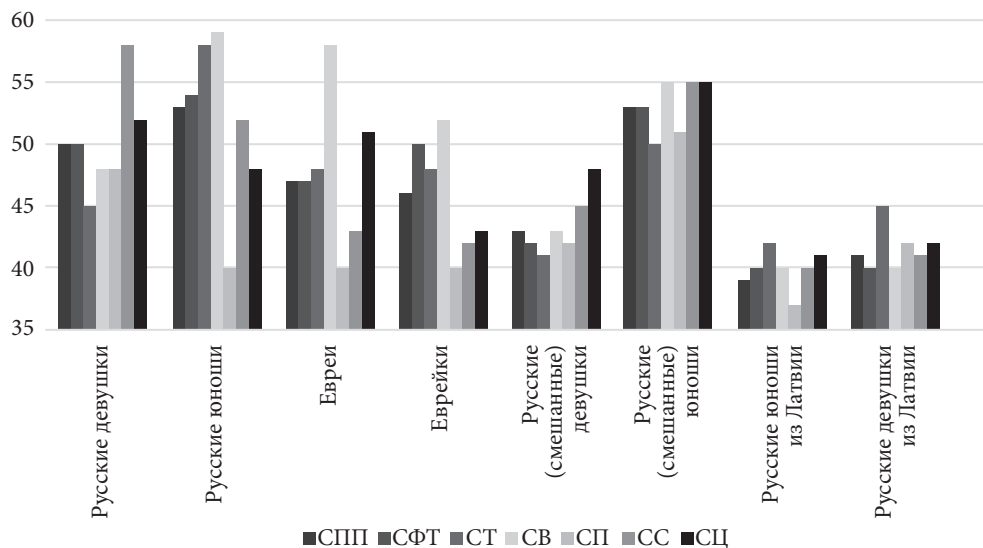


Рис. 2. График построения профиля суверенности психологического пространства в зависимости от идентичности респондента на выборке старших подростков.

Примечания: результаты показаны в виде Т-баллов, границы нормы располагаются от 40 до 60 баллов.

СПП — суверенность психологического пространства, СФТ — суверенность физического тела, СТ — суверенность территории, СВ — суверенность вещей, СП — суверенность привычек, СС — суверенность социальных связей, СЦ — суверенность ценностей

с тем, что в чужой культуре труднее контролировать пространственные компоненты, вследствие чего происходит депривация данной области. У всех испытуемых, находящихся в рамках чужой культуры, понижена суверенность социальных связей, что вполне естественно ввиду меньших возможностей выбирать себе круг общения. Также отмечаются низкие показатели по шкале суверенности ценностей у девушек и юношей, что свидетельствует о прессинге чуждой культуры на жизненную философию

Обнаружены также интересные факты о становлении суверенности, заданной полом респондентов. Графики демонстрируют наличие полового диморфизма на всех выборках испытуемых, что тоже может быть культурной особенностью, влияющей на становление суверенности психологического пространства.

Примечательно, что общая суверенность между испытуемыми мужского и женского пола в чужой культуре различается намного меньше, чем у испытуемых, находящихся в своей родной культуре, то есть они испытывают не только культурный прессинг, но и гендерный, в силу чего обнаруживается «схождение» показателей между полами.

Не только исходная культура, но также и способ отнесения себя к ней, связаны с уровнем суверенности. Респонденты, находящиеся в рамках чужой культуры, но при этом отождествляющие себя с ней, имеют более высокий показатель по уровню суверенности, чем те, кто продолжает отождествлять себя со своей

культурой. Респонденты, находящиеся в рамках чужой культуры или имеющие непосредственный контакт с ней, имеют по показателям суверенности меньше различий с другими инокультурными группами, находящимися также вне родной культуры, чем с группами, находящимися только в рамках своей родной культуры.

Заключение

Полученные результаты доказывают, что становление психологической суверенности обусловлено многими факторами: пол, возраст, территория, культура, в которой человек живет, и внутренняя культура самого индивида. Выдвинутые гипотезы частично подтвердились в данном исследовании: на динамику и содержание психологической суверенности воздействуют такие факторы, как сочетание внутренней и внешней культуры и возраст, частично подтвердилось наличие зависимости от этнокультурной принадлежности. Также в проведенном исследовании просматривается тенденция к этноспецифичному влиянию факторов среды для каждой группы, но данные результаты предполагается лучше рассмотреть в дальнейших исследованиях на большей выборке испытуемых и на большем числе выборок для выявления конкретных изменений становления психологической суверенности под влиянием этнокультурных факторов. Можно предположить, что субъективное восприятие окружающей культуры как более близкой или более чуждой также скажется на профиле психологической суверенности.

Была выявлена статистически значимая зависимость уровня депривации суверенности психологического пространства от конфликта внешней и внутренней культуры, которую несет человек. То есть подростки, которые причисляли себя к носителям иной культуры, имели более низкие показатели суверенности психологического пространства, чем подростки, относившие себя к культуре, сходной с окружающей. Конфликт внутренней и внешней культуры депривирует общее состояние личности человека. Также было замечено, что у младших подростков этих различий было выявлено намного меньше, чем у старших подростков. Это может говорить о том, что в младшем подростковом возрасте при становлении суверенности психологического пространства в целом и становлении личности индивида культурные процессы, влияющие на дальнейшее становление личности, еще не являются ведущими коррелятами поведения.

Также был статистически выявлен половой диморфизм на всех выборках испытуемых. Разница заключается в различиях уровня суверенности между девочками и мальчиками, что тоже может быть культурной особенностью, влияющей на становление суверенности психологического пространства. Это может свидетельствовать о наличии внешнего культурного прессинга со стороны главенствующей культуры, который может вызывать нивелирование гендерных различий у инокультурных групп. Также было выявлено, что гендерные различия были сильнее у групп, находящихся в рамках своей культуры, и нивелировались у групп, находящихся в рамках чужой культуры. Таким образом, были выявлены гендерные различия в суверенности территории, физического тела и социальных связей у старших подростков. У младших подростков гендерных различий по суверенности психологического пространства выявлено не было.

Культурные различия влияют на профиль суверенности психологического пространства человека, а также вносят свой вклад в становление этнокультурных и этнопсихологических особенностей, благодаря которым люди строят свое общение, мировоззрение, взаимодействие с другими и поведение в целом. По графикам, предоставленным в нашей работе, можно увидеть, что депривированы показатели социальных связей, привычек и ценностей у тех подростков, чья внутренняя культура не совпадает с внешней. Все полученные данные могут быть использованы в процессе разработки программ сопровождения адаптации подростков к иной культуре, а также в профилактической и просветительской работе с педагогами, родителями и социальными работниками.

Литература

1. Телегина С. Я. Особенности суверенности психологического пространства в разных культурах // Психология — наука будущего: матер. VI междунар. конф. молодых ученых «Психология — наука будущего» (19–20 ноября 2015 г., Москва) / под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2015. С. 456–459.
 2. Дифференциальная психология. Хрестоматия: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по психологическим специальностям / сост. С. К. Нартова-Бочавер. М.: Алвиан, 2008. 416 с.
 3. Шкуратова И. П. Личность и ее жизненное пространство // Психология личности: учеб. пособие / под ред. П. Н. Ермакова и В. А. Лабунской. М.: ЭКСМО, 2007. С. 167–184.
 4. Мартиросян К. В. Этноспецифичность суверенности психологического пространства личности // Современные. 2014. № 6. С. 1530.
 5. Bardadymov V., Nartova-Bochaver S., Harutyunyan S., Khachatryan N., Wu. M. S., Zhou C., Yuan J., Nakobjanya A. Personal sovereignty in secondary school and university students from Armenia, China, and Russia // 16th European Conference on Personality Psychology, July 10–14 2012. Trieste: Book of abstracts, 2012. PO1-34. P. 180.
 6. Нартова-Бочавер С. К. Психологическая суверенность и особенности межличностного общения // Социальная психология и общество. 2014. № 3. С. 42–50.
 7. Агеев В. С. Социальная идентичность личности // Социальная психология: хрестоматия / под общ. ред. Е. П. Белинской, О. А. Тихомандрицкой. М.: Аспект Пресс, 2003. С. 349–356.
 8. Нартова-Бочавер С. К. Развитие жизненного пространства ребенка в онтогенезе // Стратегия дошкольного образования в 21 веке: проблемы и перспективы: науч.-практ. конф., посвященная 80-летию со дня основания факультета дошкольной педагогики и психологии МПГУ (1921–2001 гг.). М.: Моск. пед. гос. ун-т, 2001. С. 280.
 9. Белинская Е. П. Идентичность личности в условиях социальных изменений: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2006. 479 с.
 10. Драгунова Т. В. Психологические особенности подростка // Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение. 1973. С. 101–141.
 11. Geert Hofstede. Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values. Beverly Hills CA: Sage Publications, 1980. 475 p.
 12. Нартова-Бочавер С. К. Новая версия опросника «Суверенность психологического пространства — 2010» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 3. С. 105–119.
 13. Валединская О. Р., Нартова-Бочавер С. К. Личное пространство человека и возможности его «измерения» // Психология зрелости и старения. 2002. № 2. С. 66–77.
- Для цитирования:** Телегина С. Я. Психологическая суверенность подростков, проживающих в родной и неродной культуре // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. Вып. 4. С. 146–157. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.412

References

1. Telegina S. Ia. Osobennosti suverenosti psikhologicheskogo prostranstva v raznykh kul'turakh [Properties of sovereignty of psychological space in different cultures]. *Psikhologiya — nauka budushchego: ma-*

ter. VI mezhdunar. konf. molodykh uchenykh «Psikhologiya — nauka budushchego». 19–20 noiabria 2015 g., Moskva [Psychology — the science of future: Materials of VI International conference of the young scientists «Psychology — the science of future». 19–20 of November 2015, Moscow]. Eds A. L. Zhuravlev, E. A. Sergienko. Moscow, Institute of psychology RAS, Publ., 2015, pp. 456–459. (In Russian)

2. *Differentsial'naiia psikhologiya. Khrestomatiia: ucheb. posobie dlia studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchaiushchikhsia po psikhologicheskim spetsial'nostiam* [Differential psychology Chrestomathy: manual for high school students studying on the psychological specialties]. Compiler C. K. Nartova-Bochaver. Moscow, Alvian Publ., 2008. 416 p. (In Russian)

3. Shkuratova I. P. Lichnost' i ee zhiznennoe prostranstvo [The Individual and his live space]. *Psikhologiya lichnosti: ucheb. posobie* [Personal psychology. Study manual]. Eds P. N. Ermakov, V. A. Labunskaya. M. oscow, EKSMO Publ., 2007, pp. 167–184. (In Russian)

4. Martirosian K. V. Etnospetsifichnost' suverenosti psikhologicheskogo prostranstva lichnosti [Ethnic specificity of the sovereignty of psychological space]. *Sovremennye*, 2014, no. 6. 1530 p. (In Russian)

5. Bardadymov V., Nartova-Bochaver S., Harutyunyan S., Khachatryan N., Wu. M. S., Zhou C., Yuan J., Hakobjanya A. Personal sovereignty in secondary school and university students from Armenia, China, and Russia. *16th European Conference on Personality Psychology, July 10–14 2012*. Trieste, Book of abstracts Publ., 2012, PO1–34. P. 180.

6. Nartova-Bochaver C. K. Psikhologicheskaiia suverenost' i osobennosti mezhlichnostnogo obshcheniia [Psychological sovereignty and properties of the interpersonal communication]. *Sotsial'naiia psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society], 2014, no. 3, pp. 42–50. (In Russian)

7. Ageev B. C. Sotsial'naiia identichnost' lichnosti [Social identity of the personality]. *Sotsial'naiia psikhologiya: khrestomatiia* [Social psychology: chrestomathy]. Eds E. P. Belinskaya, O. A. Tihomandritskaya. Moscow, Aspekt Press, 2003, pp. 349–356. (In Russian)

8. Nartova-Bochaver S. K. Razvitie zhiznennogo prostranstva rebenka v ontogeneze [The development of the children's live space in the ontogenesis]. *Strategiia doshkol'nogo obrazovaniia v 21 veke: problemy i perspektivy: nauchno-prakticheskaiia konferentsiia, posviashchennaia 80-letiiu so dnia osnovaniia fakul'teta doshkol'noi pedagogiki i psikhologii MPGU (1921–2001 gg.)* [Strategy of the preschool education in 21 century: problems and perspectives of Research and Practice conference, devoted 80th anniversary of the founding of faculty of preschool pedagogy and psychology Moscow State Pedagogical University (1921–2001)]. Moscow, Moscow State Pedagogical University Publ., 2001. 280 p. (In Russian)

9. Belinskaia E. P. *Identichnost' lichnosti v usloviakh sotsial'nykh izmenenii*. Authoref. diss. dokt psikhol. nauk [The personal identity in social changes. Thesis of PhD]. Moscow, 2006. 479 p. (In Russian)

10. Dragunova T. V. Psikhologicheskie osobennosti podrostka [Psychological properties of the adolescent]. *Vozrastnaia i pedagogicheskaiia psikhologiya* [Developmental and educational psychology]. Moscow: Prosveschenie Publ., 1973, pp. 101–141. (In Russian)

11. Geert Hofstede. *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Beverly Hills CA, Sage Publications, 1980. 475 p.

12. Nartova-Bochaver S. K. Novaia versiiia oprosnika «Suverenost' psikhologicheskogo prostranstva — 2010» [A new version of the questionnaire “Sovereignty of Personal Psychological Space — 2010”]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal], 2014, vol. 35, no. 3, pp. 105–119. (In Russian)

13. Valedinskaia O. R., Nartova-Bochaver S. K. Lichnoe prostranstvo cheloveka i vozmozhnosti ego «izmereniia» [Personal space of the individual and opportunities in its “studies”]. *Psikhologiya zrelosti i stareniiia* [Psychology of the adulthood and aging], 2002, no. 2, pp. 60–77. (In Russian)

For citation: Telegina S. Ya. The Sovereignty of Psychological Space among Teens Living in Native and Non-native Cultures. *Vestnik SPbSU. Series 16. Psychology. Education*, 2016, issue 4, pp. 146–157. DOI: 10.21638/11701/spbu16.2016.412

Статья поступила в редакцию 6 февраля 2016 г.;
принята в печать 11 октября 2016 г.

ПЕРЕЧЕНЬ СТАТЕЙ, ОПУБЛИКОВАННЫХ В ЖУРНАЛЕ
«ВЕСТНИК САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»
в 2016 году

СЕРИЯ 16: ПСИХОЛОГИЯ, ПЕДАГОГИКА

	Вып.	Стр.
МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ		
<i>Абабков В. А., Барышникова К., Воронцова-Венгер О. В., Горбунов И. А., Капранова С. В., Пологаева Е. А., Стуклов К. А.</i> Валидизация русскоязычной версии опросника «Шкала воспринимаемого стресса-10»	2	6–15
<i>Балин В. Д., Петров М. В.</i> Фрактальная модель процесса построения картины мира и ее нарушения у больных шизофренией	2	16–26
<i>Вартамян Г. А.</i> Преступления против половой неприкосновенности и половой свободы личности несовершеннолетних: судить или лечить?.....	3	140–149
<i>Тромбчиньски П. К.</i> Взаимосвязь невротических черт личности и уровня социальной фрустрированности	3	126–139
 ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ		
<i>Shcherbakova O. V., Makarova D. N.</i> Are they different or same? Experts' psychometric IQ does not correlate with conceptual abilities	4	88–96
<i>Агафонов А. Ю., Бурмистров С. Н., Шилов Ю. Е.</i> Контрастная иллюзия: старые факты в новом свете	4	63–74
<i>Александрова О. В., Дерманова И. Б.</i> Психосемантический подход к оценке сложной жизненной ситуации (на примере ситуации, связанной с заболеванием, угрожающим жизни ребенка)	4	40–50
<i>Аллахвердов В. М.</i> Психика и сознание в логике познания (доклад).....	1	35–46
<i>Ван С., Петанова Е. И.</i> Личностные адаптационные ресурсы китайских студентов первокурсников	3	75–85
<i>Волков Д. Н.</i> Фундаментальные проблемы психологии: итоги конференции «Ананьевские чтения 2015»	1	6–24
<i>Григоренко Е. Л.</i> Ключевые слова научной деятельности психолога в США: peer-reviewed, evidence-based, translational (доклад).....	1	69–79
<i>Гришина Н. В.</i> Ситуационный подход: исследовательские задачи и практические возможности	1	58–68
<i>Даниленко О. И., Ли Ц.</i> Оценка значимости функций этикета китайскими студентами	2	67–78
<i>Зайцева Ю. Е.</i> Модель нарративного анализа стиля идентичности	4	6–22
<i>Зайцева Ю. Е.</i> Я-нарратив как инструмент конструирования идентичности: экзистенциально-нарративный подход	1	118–136
<i>Знаков В. В.</i> Психология понимания многомерного мира человека (доклад).....	1	47–57
<i>Иванова Н. А., Артемов А. В., Волохонский В. Л., Дубик С. В.</i> Мотивация онлайн-гейминга в контексте теории самодетерминации (SDT)	2	47–58
<i>Каминский И. В., Веракса А. Н.</i> Ракурс психического образа и его роль в мысленной проработке двигательных навыков	2	27–37
<i>Кислица Г. К.</i> Исследование феноменологии переживания благодарности.....	3	65–74
<i>Колантаевская А. А., Гришина Н. В., Базаров Т. Ю.</i> Стилевые особенности самодетерминации в ситуации жизненных изменений	4	51–62
<i>Коржова Е. Ю., Рудыхина О. В.</i> Возможности типологического подхода в исследовании эпистемологических стилей	3	7–17
<i>Краснов Е. В., Корнилова Т. В.</i> Эмоциональный интеллект и толерантность к неопределенности как предикторы результативности деятельности военных руководителей	3	28–43

<i>Ледовая Я. А., Тихонов Р. В., Боголюбова О. Н., Казенная Е. В., Сорокина Ю. Л.</i> Отчуждение моральной ответственности: психологический конструкт и методы его измерения	4	23–39
<i>Львова О. В.</i> Передача коннотативных характеристик значимых рабочих ситуаций с помощью идиом	2	38–46
<i>Лю Ц., Петанова Е. И.</i> Взаимосвязи адаптированности и когнитивно-поведенческих качеств личности (на примере российских и китайских студентов-первокурсников)	2	59–66
<i>Мамайчук И. И.</i> Вклад школы Б. Г. Ананьева в разработку методологических и методических проблем детской клинической психологии	3	86–96
<i>Морошкина Н. В., Гершкович В. А.</i> Типология эмпирических исследований в психологии	1	80–99
<i>Наследов А. Д., Киселева Л. Б.</i> Адаптация «Опросника перфекционизма» для диагностики перфекционистских установок студентов первого курса технических вузов	3	44–64
<i>Скребицова Т. Г.</i> О лингвистических аспектах аутизма	3	18–27
<i>Тихонов Р. В., Морошкина Н. В.</i> Имплицитное научение в условиях диадного взаимодействия	4	75–87
<i>Ушаков Д. В.</i> Теоретическая психология и принцип универсального эволюционизма (доклад)	1	25–34

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Kostromina S. N., Dvornikova T. A.</i> Psychological factors of cognitive learning strategies formation in students	4	110–119
<i>Бордовская Н. В., Кошкина Е. А.</i> Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста	4	97–109
<i>Костромина С. Н., Медина Бракамонте Н. А., Заширинская О. В.</i> Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования	1	109–117
<i>Слободчиков В. И.</i> Психология становления и развития человека в образовании (доклад)	1	100–108

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

<i>Стрижицкая О. Ю.</i> Когнитивный резерв как психологический и психофизиологический ресурс в период старения	2	79–87
<i>Полякова М. К., Стрижицкая О. Ю.</i> Генеративность и временная перспектива в ранней и средней зрелости	2	88–97
<i>Веракса А. Н., Якупова В. А., Алмазова О. В., Мартыненко М. Н.</i> Познавательное и социальное развитие дошкольников в контексте готовности к школе	3	97–108
<i>Галимзянова М. В., Касьяник П. М., Романова Е. В.</i> Выраженность ранних дезадаптивных схем и режимов функционирования схем у мужчин и женщин в период ранней, средней и поздней зрелости	3	109–125

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

<i>Дьяков Д. Г., Радчикова Н. П.</i> Функциональная структура самоидентификации слабовидящих подростков	4	130–145
<i>Персианова Н. Б., Мухамедрахимов Р. Ж.</i> Особенности взаимодействия детей разного возраста в домах ребенка	4	120–129

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

<i>Ронгинская Т. И.</i> Специфика синдрома выгорания в профессиях с высоким уровнем стресса	2	107–121
<i>Старченкова Е. С.</i> Программа обучения конструктивному совладающему поведению в профессионально трудных ситуациях	2	122–124

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Ерицян К. Ю.* Когнитивные факторы различий в паттернах вакцинации: воспринимаемый риск действия и бездействия 2 98–106

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И КРОСС-КУЛЬТУРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

- Телегина С. Я.* Психологическая суверенность подростков, проживающих в родной и неродной культуре..... 4 148–157

XX МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ XXI ВЕКА: РОССИЙСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ НАУКИ»

- Знаменская И. И., Александров Ю. И.* Отношение к «чужим» при стрессе разного генеза..... 3 159–167
- Ковш Е. М., Ермаков П. Н., Воробьева Е. В.* Особенности вызванной активности мозга при оценке эмоционально окрашенных сцен у девушек с разными генотипами полиморфизма Val158Met (G472A) COMT 3 168–177
- Микеладзе Л. И.* Временная перспектива при нормальном и патологическом старении: теория витаукта 3 178–190
- Уланова А. Ю.* Модель психического и особенности конструирования речевых высказываний у детей 4–6 лет..... 3 151–158