

ISSN 0205-9592

Том 45, Номер 5

Сентябрь - Октябрь 2024

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ • Том 45 • № 5 • 2024



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ



НАУКА
— 1727 —

СОДЕРЖАНИЕ

Том 45, № 5, 2024

К 100-ЛЕТИЮ Л. И. АНЦЫФЕРОВОЙ

- Проблема целостности личности в работах Л. И. Анцыферовой: процессуальный подход
Н. В. Гришина, С. Н. Костромина 5
- Скрытый порядок в мире человека и рассуждениях Л. И. Анцыферовой о психике
В. В. Знаков 13
- Субъектная концепция аутентичной личности: обоснование и эмпирическая верификация
С. К. Нартова-Бочавер, А. А. Корнеев, К. А. Бочавер 23

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

- Понимание текстов новых форматов. Часть 2. Теоретические модели, их реализация и развитие в зарубежной когнитивной науке
Е. Н. Блинова, О. В. Щербакова 34

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

- Обыденные представления о профессионализме как интегральном социально-психологическом феномене
Ф. О. Семенова, Д. А. Китова, А. А. Алдашева, О. В. Рунец 45

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- Перенос навыка, сердечный ритм и индивидуальные различия при научении достижению поощрения или избеганию потери
А. А. Созинов, А. В. Бахчина, С. С. Кудинов, Ю. И. Александров 54

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

- Разработка принципа анализа динамики психофизического показателя d' с применением метода "скользящего окна"
В. В. Апанович, К. С. Юдаков, П. И. Егорова 65

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

- Проблемы преодоления жизненного стресса у учащихся с позиции концепции смысла жизни В. Э. Чудновского
Н. Л. Карпова, Т. А. Попова 77
- К 70-летию совещания по вопросам психологии 1953 г.: Первое послесталинское
Н. Ю. Стояхина, А. Л. Журавлев 85
- Вклад Т. П. Зинченко в развитие когнитивной и прикладной психологии (к 85-летию со дня рождения)
А. Л. Журавлев, С. Ф. Сергеев 95

НАУКОМЕТРИЯ В ПСИХОЛОГИИ

Андрей Владимирович Брушлинский: опыт наукометрического анализа научного творчества

В. И. Белопольский, А. А. Костригин

101

МЕТОДЫ И МЕТОДИКИ

Настойчивость и ее диагностика: разработка опросника учебной настойчивости

Т. О. Гордеева, О. А. Сычев

113

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

Елена Алексеевна Сергиенко

127

Ирина Григорьевна Скотникова

129

Марина Александровна Холодная

131

Анатолию Николаевичу Занковскому — 70 лет!

133

CONTENTS

Vol. 45, No. 5, 2024

TO THE 100th ANNIVERSARY OF L.I. ANTSYFEROVA

- The Problem of Personal Wholeness in the Works of L. I. Antsyferova: Processual Approach
N. V. Grishina, S. N. Kostromina 5
- Hidden Order in the Human World and Reasonings L. I. Antsyferova about the Psyche
V. V. Znakov 13
- The Agent Concept of the Authentic Person: Justification and Empirical Verification
S. K. Nartova-Bochaver, A. A. Korneev, K. A. Bochaver 23
-

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

- Readers' Comprehension of New Text Formats. Part II. Main Theoretical Frameworks and their Empirical Implementation in International Cognitive Science
E. N. Blinova, O. V. Shcherbakova 34
-

SOCIAL PSYCHOLOGY

- Common Ideas about Financial Solvency as an Integral Socio-Psychological Phenomenon
F. O. Semenova, D. A. Kitova, A. A. Aldasheva, O. V. Runets 45
-

PSYCHOPHYSIOLOGY

- The Transfer Effect and Heart Rate Indices in Learning for Achievement or Avoidance
A. A. Sozinov, A. V. Bakhchina, S. S. Kusinov, Yu. I. Alexandrov 54
- Development of the Principle of Analyzing the Dynamics of the Psychophysical Indicator d' Using the "Moving Average" Method
V. V. Apanovich, K. S. Yudakov, P. I. Egorova 65
-

HISTORY OF PSYCHOLOGY

- Problems of Overcoming Life Stress in Students from the Position of V. E. Chudnovsky's Concept of the Meaning Of Life
N. L. Karpova, T. A. Popova 77
- To the 70th Anniversary of the 1953 Meeting on Psychology: The First Post-Stalinist Event
N. Yu. Stoyukhina, A. L. Zhuravlev 85
- Contribution of T. P. Zinchenko to the Development of Cognitive and Applied Psychology (On the Occasion of Her 85th Birthday)
A. L. Zhuravlev, S. F. Sergeev 95
-

SCIENTOMETRIC IN PSYCHOLOGY

- A. V. Brushlinsky: The Attempt of Scientometric Analysis of Scientific Creativity
V. I. Belopolsky, A. A. Kostrigin 101

METHODS AND PROCEDURES

Persistence and its Diagnostics: Development of a Scale of Academic Persistence <i>T. O. Gordeeva, O. A. Sychev</i>	113
--	-----

OUR JUBELEES

E.A. Sergienko	127
I.A. Skotnikova	129
M.A. Kholodnaya	131
A.N. Zankovskiy	133

УДК 159.9.01

ПРОБЛЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ Л. И. АНЦЫФЕРОВОЙ: ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ ПОДХОД¹

© 2024 г. Н. В. Гришина^{1,*}, С. Н. Костромина^{1,**}

¹Санкт-Петербургский государственный университет;

199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9, Россия.

*Доктор психологических наук, профессор кафедры психологии личности.

E-mail: n.v.grishina@spbu.ru

**Доктор психологических наук, заведующая кафедрой психологии личности.

E-mail: s.kostromina@spbu.ru

Поступила 27.05.2024

Аннотация. В центре научных интересов Л.И. Анцыферовой всегда находилась проблема личности. В статье обсуждается одно из основополагающих положений ее подхода — идея целостности личности. В основе методологии Анцыферовой — реализация идей процессуально-динамического подхода в области психологии личности. Именно динамические характеристики личности, по ее мнению, обеспечивают изменчивость и развитие личности. Одним из принципиальных для Анцыферовой является представление о личности как непрерывно развивающейся целостности. Новизна ее подхода связана с пониманием целостности не просто как механизма сохранения интеграции, но как развивающейся и “до-страивающей” себя до нового уровня целостности. На основе анализа положений динамического подхода Анцыферовой в статье формулируются теоретико-методологические основания исследовательского подхода к изучению целостности. Целостность личности рассматривается как поддержание в определенном равновесии взаимодействующих тенденций к стабильности и изменчивости личности. При этом допускается существование разных “порядков” целостности (степеней динамического единства): от целостности “высшего порядка”, процессов, отражающих фундаментальную природу личности, до “частных” уровней целостности, относящихся к подсистемам и психологическим образованиям частного порядка, разным контекстуальным уровням. Поддержание целостности личности в процессе ее изменчивости — это поиск нового системообразующего основания. Предложенная теоретическая схема описания целостности позволяет определить возможные подходы к ее эмпирическому исследованию.

Ключевые слова: целостность личности, процессуально-динамический подход, стабильность, изменчивость, динамическое равновесие.

DOI: 10.31857/S0205959224050015

Личность — это авторское участие субъекта в удержании и упрочении своей целостности, это поиск своего нового системообразующего основания, нового смысла жизни, это постоянные колебания между недисциплинированной жизнью “потока сознания”, ассоциативного мышления, нерациональных подчас чувств и миром логически обоснованных выводов и поступков, выверенных жизненных планов, требующих максимума волевой мобилизации.

Л.И. Анцыферова

ВВЕДЕНИЕ

Научное наследие Л.И. Анцыферовой поражает широтой интересов ученого. Это проблемы методологии и истории психологии, психология развития и геронтопсихология, анализ работ зарубежных ученых и психология повседневности, трудные жизненные ситуации и проблемы мышления. И все же, чем бы ни занималась Л.И. Анцыферова, в фокусе ее внимания прежде всего была личность человека.

Категория личности как одна из основных в психологии рассматривалась в работах многих выдающихся ученых XX в., создававших отечественную психологическую науку, в том числе С.Л. Рубинштейна, учителя Анцыферовой. Но, пожалуй,

¹ Исследование поддержано грантом РНФ № 24-18-00308 “Процессуальная модель целостности личности: теоретическое обоснование и эмпирические референты”.

никому из них не удалось высказать столько оригинальных и продуктивных идей в области психологии личности, как Л.И. Анцыферовой. Идей, новизна и эвристический характер которых в полной мере осознаются уже в психологической науке XXI в., в современной психологии личности.

ИДЕИ ДИНАМИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПСИХОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ Л.И. АНЦЫФЕРОВОЙ

Наиболее выразительной тенденцией изменений в психологии личности последних десятилетий является переход от доминирования диспозиционных подходов к процессуально-динамическим описаниям личности. Именно Л.И. Анцыферовой принадлежит приоритет в области приложения идей процессуально-динамического подхода к проблемам психологии личности. В своей работе 1978 г., посвященной теоретическим проблемам психологии личности, она пишет о необходимости перехода от “структурно-статичного исследования психологической организации личности к процессуально-динамическому” [1, с. 39].

В 1980-е годы, по мнению Анцыферовой, в психологической науке формируется новый подход, который может быть обозначен как процессуально-динамический (сам этот термин, как она отмечает, принадлежит Гансу Томэ, работы которого она чрезвычайно ценила) [2; 3]. В свое время, еще в 1950-е годы, идеи процессуального подхода были развиты С.Л. Рубинштейном применительно к проблемам мышления. Процессуальность, по Рубинштейну, — основная характеристика психического, что означает, что психика всегда существует в форме процесса. Впоследствии идеи процессуальности были развиты А.В. Брушлинским уже по отношению к мотивационно-потребностной сфере. Дальнейшее развитие процессуально-динамический подход получил уже в психологии личности, в изучении “преобразований личности на разных этапах жизненного пути” [4, с. 56].

Решение данной задачи, имеющей фундаментальное значение для психологии развития и психологии личности, не может быть реализовано в рамках традиционных структурно-статичных описаний психологической организации личности. Нужна новая методология, и в качестве таковой для Анцыферовой выступает динамический подход. Эта тема получает свое развитие в последующих работах, подводя итоги которых Л.И. Анцыферова утверждает преимущества процессуально-динамического подхода к психологическому изучению личности [3].

Динамический подход может иметь разные концептуальные основания и реализовываться в разных вариантах, при этом, как отмечает Анцыферова, все они имеют “общий знаменатель” — “непрерывность, динамичность, изменчивость, напряженность, противоречивость, постоянное движение душевной жизни человека” [4, с. 54].

В центре динамического подхода Анцыферовой — динамические характеристики, которые обеспечивают изменчивость, движение и развитие личности. Эта динамика имеет два принципиальных источника — в природе самой личности и в ее взаимодействии с окружающей реальностью. Анцыферова отмечает: “Исследовать динамику психической жизни личности — значит изучить разные формы существования и осуществления личности во времени, раскрыть психологические механизмы этого осуществления” [Там же, с. 39].

Идеи Анцыферовой получают дальнейшее развитие и признание в психологии личности XXI в. Они реализуются прежде всего в понимании динамической природы личности [11].

Принципиальными для Анцыферовой являются положения о личности как непрерывно развивающейся целостности и о решающей роли активности самой личности в ее развитии.

Последний тезис — об активности самой личности в собственном развитии — был реализован в многочисленных исследованиях коллег Л.И. Анцыферовой, прежде всего в рамках субъектного подхода в психологии, общепризнан отечественной психологией и находит свое эмпирическое подтверждение в самых разных подходах и исследованиях в современной психологии.

Столь же общепризнанным в психологической науке является принцип целостности как характеристики природы личности и как требования к ее изучению. Вместе с тем идея целостности личности нуждается в дальнейшей разработке, которая позволит реализовать ее в исследовательских решениях.

ТЕМА ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАБОТАХ Л.И. АНЦЫФЕРОВОЙ

Обсуждая темы развития личности, ее активности, “выхода за свои пределы”, Л.И. Анцыферова не могла не затрагивать тему целостности личности. Помимо отдельных прямых высказываний по данной проблеме тема целостности имплицитно присутствует в ее текстах, что допускает

возможность экспликации ее представлений о природе и механизмах целостности личности.

Полемизируя с подходами, описывающими личность как совокупность обеспечивающих ее жизнедеятельность систем, Анцыферова утверждает: «Личность — всегда целостность, которая развивается, формируя в своей организации все новые и новые части, каждая из которых обладает качеством породившей ее целостности, подразумевает существование ранее выделившихся частей и несет в себе возможность возникновения новых» [4, с. 47].

Механизмы обеспечения данной целостности начинают формироваться с самого раннего возраста, с момента развития человека и сопутствуют процессу его развития на всех его этапах. Первоначальная, как ее называет Анцыферова, «диффузная одноуровневая целостность психического» претерпевает изменения, «расслоение, дифференциацию» на все более четко отграниченные друг от друга «уровни, структуры, механизмы». И этот «постоянно действующий механизм выделения новых частей целостной психологической системы требует формирования механизмов интеграции личностной системы, усиление действия которых — одна из центральных тенденций развития личности» [Там же, с. 23–24].

Принцип целостности как общенаучной категории Анцыферова связывает с положениями системного подхода, начало которых она видит в том числе в идеях И. Канта. При этом она категорически возражает против решений, в основе которых «механистичность исследования личности через выделение разных ее черт и последующих поисков их взаимосвязи». Опираясь на диалектику Канта, в соответствии с которой части целого существуют благодаря всем остальным, создавая другие части, Анцыферова утверждает: «Понимание “части” как орудия, органа, создающего (взаимно) другие части ради целого и, следовательно, вследствие его каузального участия, должно направлять исследовательские усилия на выяснение того, какие нужды целого и ущербность отдельных частей породили новый “орган” (свойство, способность, потребность) личности, какие параметры системы дали начало и способствовали развитию нового качества» [Там же, с. 230].

Данное высказывание вскрывает принципиально новое понимание целостности личности, предложенное Анцыферовой. Это прежде всего динамическая целостность, которая не просто обеспечивает и сохраняет себя, но развивает и «достраивает» себя до нового уровня целостности, это

«постоянное “вращивание” субъектом своей личности» [10, с. 162].

Из сказанного также вытекает возможность рассмотрения разных “порядков” целостности, развивающихся в направлении потребностей, способностей, других свойств личности. Об этом, в частности, пишет К. Левин (работы которого также ценила Анцыферова), подчеркивая континуальный характер целостности: «...Существуют целые всех ступеней динамического единства: на одном конце существуют совокупности независимых объектов; затем целые небольших степеней единства, средних степеней единства, высокой степени единства; наконец на другом конце — целые такой высокой степени единства, что едва ли имеет смысл говорить о частях»; тем самым допускается существование разных степеней целостности. И далее: «...При стремлении поставить в центр внимания проблему целостности, необходимо остерегаться тенденции делать эти целостности возможно более широкоохватными. Для начала необходимо уяснить себе, что конкретное исследование, стремящееся выйти за пределы общих неопределенностей, должно ставить вопрос, из каких единиц складываются имеющиеся целостности и каковы границы системных целостностей, выступающих основополагающими в каждом отдельном случае» [8, с. 114]. Это означает, что первоначальная концептуальная разработка понятия целостности может быть предпринята на основе описания ее проявления в феноменологии разного уровня.

Вернемся к работам Л.И. Анцыферовой. Прямо не указывая на разные виды (или “порядки”) целостности, она тем не менее пишет о синтезе мотивов и стимуляций в единую систему в “интегративной зоне мотиваций” [4, с. 64], о сформированности причинно-целевых связей временной перспективы («личность должна как бы стягивать динамические тенденции, идущие из пережитого и предстоящего в своем настоящем» [Там же, с. 58]) и др. Модификация целостности идет в разных направлениях: «Происходит актуализация и новая интеграция необходимых побуждений, сочетающаяся с построением психологических преград для конкурирующих влечений и стимуляций; изменяется система значимостей; расставляются новые акценты в системе ценностей; мобилизуются функциональные возможности человека, изменяется психологический тонус; происходит смена психических состояний; преобразуется размерность временной перспективы; корректируются или перестраиваются “сценарии” поведения; интенсифицируются чувства сопричастности определенным

“значимым другим”, социальным общностям, человечеству» [4, с. 231].

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИЗУЧЕНИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Представления Л.И. Анцыферовой о природе целостности личности, имеющие характер методологических положений, принципиальных для ее понимания и изучения, допускают ряд следствий, развитие которых позволяет обозначить теоретико-методологические основания исследовательских подходов к изучению целостности:

- 1) целостность относится к фундаментальным характеристикам природы личности;
- 2) целостность имеет динамическую природу, она находится в состоянии постоянной изменчивости, связанной с необходимостью поддержания динамического равновесия системы;
- 3) целостность личности не просто обеспечивает “сохранность” личности, но является одним из механизмов развития личности, поскольку она порождает “недостающие” психологические образования, “достраивая” себя до нового уровня целостности;
- 4) целостность личности проявляется в разных “зонах” функционирования личности — как интеграция мотивации, форм поведения и его временных последовательностей.

Данные положения имеют принципиальный характер и должны быть учтены в конкретных исследовательских решениях.

В психологической литературе целостность связывается с интегративными тенденциями, соединяющими “части” системы в единое целое, что является одним из принципов общенаучного системного подхода. Однако, уточняет Л.И. Анцыферова, “личность не тождественна системной целостности своей индивидуальной психической организации” [4, с. 239], в связи с чем следует различать понятия системы и целостности личности.

Л.И. Анцыферова, как отмечалось выше, считает ошибочным описание целостности через поиск взаимосвязи черт личности, называя такой подход “механистическим”. Это, конечно, не отрицает возможности подобных решений для описания психологической феноменологии личности, например для изучения ее структуры, что неоднократно и реализовывалось в рамках структурного подхода. Однако целостность относится к свойствам личности “более высокого порядка”,

а потому не может быть объяснена характеристиками более низкого уровня².

На наш взгляд, целостность личности действительно объясняется внутренней связанностью, но речь должна идти не об отдельных характеристиках личности, а о процессах, относящихся к тому же уровню системы личности, что и целостность. В соответствии с развиваемым нами процессуальным подходом, целостность личности — это поддержание в определенном равновесии взаимодействующих тенденций к стабильности и изменчивости личности. При этом следует принять во внимание, что это равновесие иного порядка, чем его принято описывать в рамках гомеостатического взгляда на личность. В отличие от состояний внутреннего баланса, адаптации или компенсаторных процессов, скрадывающих (“гасящих”) воздействия и возникающие колебания, речь идет о взаимодополнительности процессов сохранения и изменения как движущих сил, поддерживающих эволюцию личности. В основе такого равновесия лежит способность личности в любой момент времени перейти из стабильного состояния в нестабильное, агрегирующее внутреннюю энергию для перестройки сложившейся организации, следствием которого становится новое состояние равновесия уже более высокого порядка.

Понимаемая таким образом целостность, обеспечивающая процессуальное равновесие личности, не исключает неустойчивости отдельных подсистем. Наоборот, она предполагает их возникновение, особенно в случаях “детерминационных разрывов”, когда законосообразные схемы перестают работать и открывается перспектива непредсказуемого развития системы личности. Тогда становится понятным, как возникает необходимость появления новых образований, о которых пишет Анцыферова, — необходимость “достраивания” целостности. Так, К. Левин, обсуждая динамику устойчивых и неустойчивых состояний психики, ее переходов из одного состояния в другое, отмечает, что “процесс идет в направлении к состоянию равновесия только *системы в целом*. При этом отдельные частичные процессы могут течь в противоположных направлениях” [8, с. 117].

Именно противоречия в функционировании подсистем личности порождают необходимость поиска нового состояния устойчивости через развитие иных механизмов их взаимодействия или появление новых психологических образований (форм поведения, установок, личностных процессов и т.д.).

² В частности, в соответствии с законами димензиональной онтологии В. Франкла [9, с. 49–50].

Достижение этого нового состояния устойчивости требует интеграции возникающих образований в трансформирующуюся целостность личности, определяя ее постоянную подвижность и изменчивость при сохранении общей структуры.

Процессуальный подход, перенося акцент со связности частей личности на связность *процессов*, позволяет найти конструктивный подход к описанию *меры связности*. Это не означает отказ от идей системного подхода, ставящего в центр внимания структурную организацию элементов и уровневое взаимодействие подсистем, определяющих свойства системы. Проблема, как пишет Л.И. Анцыферова, в другом: "...в арсенале системного подхода мы пока не нашли критериев определения границ живой системы. В психологии до сих пор преобладают представления о личности как замкнутой в контуре индивида" [4, с. 239]. Если понимать целостность как связанность отдельных "частей" личности, в частности измеряемую как связанность ее черт, то какова должна быть степень, или мера, этой связанности?

Описывая внутреннюю динамику личности как взаимодействие "различных функциональных систем, из которых состоит индивидуум", Курт Левин замечает, что степень подвижности имеет индивидуальные вариации, зависящие в том числе от степени жесткости или динамической связи между подчастями личности. Степень жесткости этой связи отражается на способности личности к изменчивости и гибкости поведения, однако из этих ее следствий или проявлений не может быть прямо выведена мера оптимальной для личности связанности ее "подчастей".

Если же мы рассматриваем связанность процессов, то ее критерием является процессуальное равновесие, обеспечиваемое совместным действием тенденций к стабилизации и изменчивости, которое может быть описано с помощью эмпирических референтов. Иными словами, диалектическая природа целостности достигается единством и неразрывностью реагирования личности на события внешней и внутренней жизни [6, с. 516]. Удержание в актуальном психическом состоянии предшествующих ему моментов порождает не просто изменение, но рост психического за счет "побудительности явлений", "неопределенности", "незнакомости", "неожиданности ситуаций", возникающих состояний тревожности, любопытства, удивления и т.д. [4, с. 241], т.е. таких явлений, которые раскрывают неустойчивый контекст жизни человека. Именно в таком контексте старые схемы часто не работают, а прежний опыт перестает быть источником принимаемых решений. Более того,

именно в такие моменты жизни создается пространство, связывающее прошлое и будущее, где генерируются новые смыслы, новые состояния, новые связи и отношения — создаются условия для изменения.

Открытость личности предполагает в качестве неотъемлемого условия ее существования стремление к поддержанию своей целостности на основе устойчивого равновесия взаимодействующих тенденций к стабильности и изменчивости. Сменяемость стабильных и нестабильных состояний отражает процессуальную природу живых систем — их непрерывную трансформацию (рост, развитие, деградацию, вариативность, изменчивость). Соответственно, тезис Л.И. Анцыферовой о том, что в арсенале системного подхода не найдено критериев определения границ живой системы, сегодня можно переформулировать иначе: каковы пространственно-временные границы системной целостности личности как живой системы?

Опираясь на идею процессуального равновесия, берущего свое начало в теории сложных неравновесных саморазвивающихся систем И. Пригожина, можно говорить, что координатами пространственно-временной организации целостности личности служат две базовые тенденции: стремление к стабильности (сохранению) и готовность к изменениям [7]. Именно они задают пространство возможного, в котором реализуются детерминистическое и случайное начало в личности, потенциальное переходит в действительное, а необходимое дополняется возможным.

Однако было бы неверным представлять это пространство одномерным. Сложность бытия человека воплощается в многослойности его существования. В свое время С.Л. Рубинштейн говорил о разных способах существования. Многообразие способов бытия, по мнению Л.И. Анцыферовой, как раз и образует целостность личности [4, с. 78]. Условно это можно описать как поликонтекстуальность, как взаимосвязанность и целостность разных контекстов жизни человека (рис. 1), которым присущи разные способы взаимодействия с миром.

На уровне ситуации целостность личности поддерживается за счет стилевых характеристик деятельности, способствующих селекции наиболее оптимальных способов отношения с реальностью. На уровне жизненного контекста целостность обеспечивается выработкой жизненных планов и целей, интегрирующих жизненную активность человека, а также жизненных стратегий их достижения. На уровне жизненного мира речь идет о конструировании модели жизни, которая задает ориентиры будущего. Именно эти интегральные

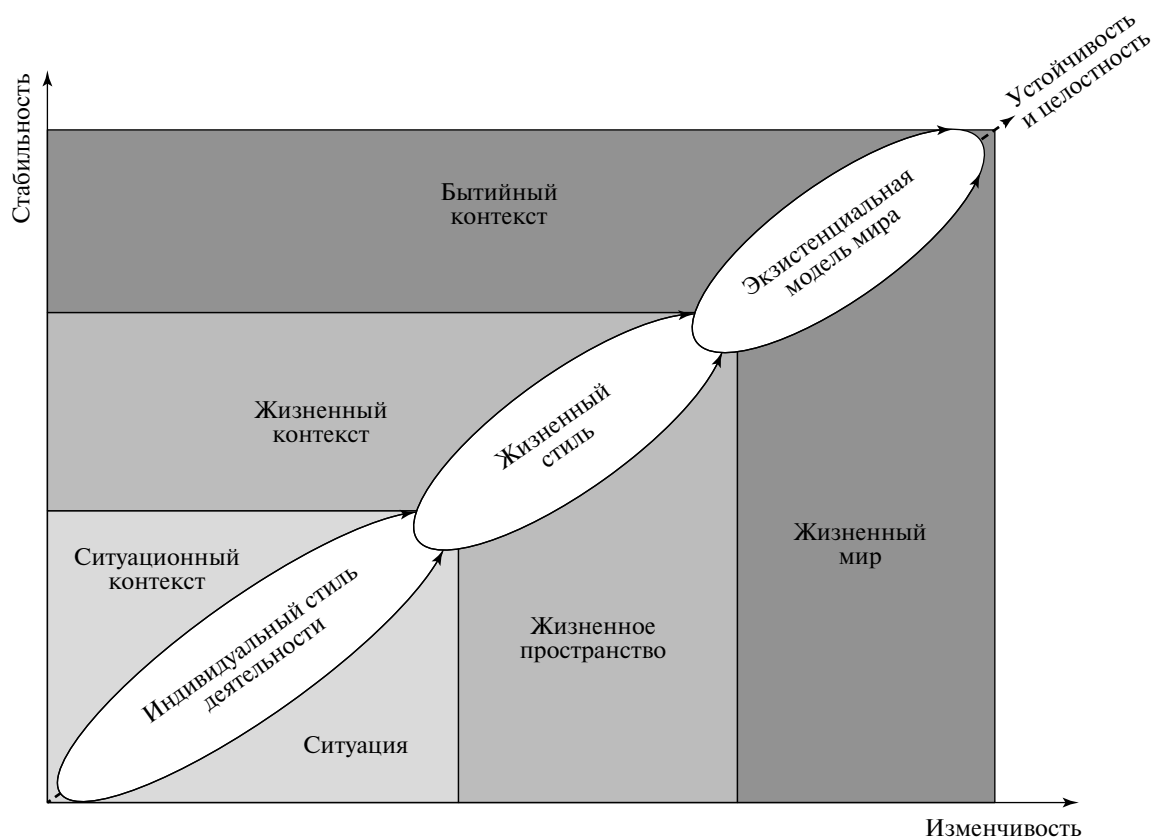


Рис. 1. Схематическое представление разных уровней целостности (приводится по [5])

личностные образования поддерживают целостность личности в разных ситуациях, контекстах и в целом по жизни.

Интересно, что в работах Анцыферовой такие интегральные образования обозначаются как «функциональные органы» личности, посредством которых она решает жизненно важные задачи. В то же время, чтобы подчеркнуть, что речь идет не о компонентах, а о динамических процессах, раскрывающих качественные моменты душевной жизни, Анцыферова использует конструкты «текущие полифункциональные формы» или модусы. «С позиций системной целостности душевной жизни личности каждый ее «орган» — это выработанная субъектом для решения жизненных задач модификация своей целостности, начиная с психофизиологического и кончая ценностно-смысловым развитием» [4, с. 231]. Для иллюстрации Л.И. Анцыферова ссылается на определение временной перспективы, данное К. Левином, в соответствии с которым она представляет собой целостность существующих у индивида взглядов на свое психологическое будущее и свое психологическое прошлое [4, с. 105].

Наконец еще одно важное положение, дополняющее картину целостности личности в координатах

ее процессуальной природы: «органы» системной целостности личности интегрируют свойства, качества и связи социального и природного мира так, как они раскрываются через субъективность («приятельность», «побудительность», «неопределенность» явлений) действующего человека [Там же, с. 241]. При этом ведущая роль в этом процессе принадлежит самому человеку, поскольку личность как открытая система может сделать своим функциональным «органом» и свои желания, и свои цели, и другого человека, и социальную общность, и даже целый мир.

Именно личности принадлежит авторское участие в удержании и упрочении своей целостности. Воспроизводство, преобразуемость, реконструкция, самосовершенствование подразумевают способность личности сохранять, создавать и перестраивать себя. Во многом это зависит от уровня и качества взаимодействия с миром, результатом которого становится степень развитости ансамбля «органов» личности, опосредствующих поступательное движение по жизненному пути [Там же, с. 243]. Иными словами, поддержание целостности личности — это поиск своего нового системообразующего основания, нового смысла жизни. «Это постоянные колебания между недисциплинированной жизнью «потока сознания», ассоциативно-

го мышления, подчас нерациональных чувств и миром логически обоснованных выводов и поступков, выверенных жизненных планов, требующих максимума волевой мобилизации» [Там же, с. 235].

ВМЕСТО ЗАКЛЮЧЕНИЯ

«Личность — это постоянный выбор себя, своего способа жизни. Если этот выбор сделан неверно, человек теряет свою идентичность, целостность, интегрированность. Противоречивость чувств, тягостное ощущение собственной раздвоенности, безуспешность попыток построить новую целостность заставляют субъекта проблематизировать свою жизненную ситуацию, сделать ее предметом рефлексии, т.е. выполнять психологически трудные действия отчуждения и объективации», — заключает Л.И. Анцыферова [4, с. 235].

Созвучие идей Л.И. Анцыферовой не просто современной психологии личности, но ее самым современным тенденциям в понимании природы личности позволяет в полной мере оценить ее видение перспектив будущего развития психологии личности, эвристический потенциал ее идей. Идей, ставших золотым фондом отечественной психологической науки.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцыферова Л.И. Некоторые теоретические проблемы психологии личности // Вопросы психологии. 1978. № 1. С. 37–50.
2. Анцыферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности // Психологический журнал. 1981. Т. 2. № 2. С. 8–18.
3. Анцыферова Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 123–138.
4. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы гештальтпсихологии. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. 512 с.
5. Гришина Н.В., Костромина С.Н. Процессуальный подход: устойчивость и изменчивость как основания целостности личности // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 2. С. 5–17.
6. Костромина С.Н., Гришина Н.В. Процессуальный подход в психологии личности // Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 504–524.
7. Костромина С.Н., Гришина Н.В. Устойчивость личности: концепт и феноменология // Вопросы психологии. 2023. Т. 69. № 4. С. 16–29.
8. Левин К. Динамическая психология: избранные труды. М.: Смысл, 2001. 572 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
10. Харламенкова Н.Е. Психология личности: от методологии к научному факту. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. 403 с.
11. Харламенкова Н.Е. Динамический подход Л.И. Анцыферовой к психологическому исследованию личности: новые грани проблемы // Научные подходы в современной отечественной психологии / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Г.А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2023. С. 461–477.

THE PROBLEM OF PERSONAL WHOLENESS IN THE WORKS OF L. I. ANTSEFEROVA: PROCESSUAL APPROACH³

N. V. Grishina^{1,*}, S. N. Kostromina^{1,**}

¹St. Petersburg State University;

199034, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7/9, Russia.

*ScD in Psychology, Professor of the Department of Personality Psychology.

E-mail: n.v.grishina@spbu.ru

**ScD in Psychology, Head of the Department of Personality Psychology.

E-mail: s.kostromina@spbu.ru

Received 27.05.2024

³ The research was carried out with the support of the Russian Scientific Foundation, Project No. 24-18-00308 “Processual model of personality wholeness: theoretical foundation and empirical referents”.

Abstract. The center of L.I. Antsyferova scientific interests was always the personality problem. The article discusses one of the fundamental principles of her approach — the idea of personal wholeness. Antsyferova's methodology is based on the implementing the ideas of a processual-dynamic approach in the field of personality psychology. It is the dynamic characteristics of the personality, in her opinion, that ensure the variability and development. One of her fundamentals is the idea of personality as a continuously developing wholeness. The novelty of her approach is associated with the understanding wholeness as not just a mechanism for maintaining integration, but also as developing and “finishing” itself to a new level of integrity. Based on the analysis of the provisions of Antsyferova's dynamic approach, the article outlines the theoretical and methodological foundations for a research approach to studying wholeness. Personal wholeness is considered to be maintaining a certain balance between interacting tendencies toward stability and variability in personality. At the same time, different “orders” of wholeness (degrees of dynamic unity) are allowed, ranging from “higher order” wholeness processes that reflect the fundamental nature of personality to “partial” levels of wholeness related to subsystems and psychological formations at different contextual levels. Maintaining the individual's wholeness in the face of variability is the pursuit of a new system-forming foundation. The proposed theoretical framework for describing wholeness enables us to identify possible approaches for its empirical study.

Keywords: personality wholeness, processual-dynamic approach, stability, variability, dynamic balance.

REFERENCES

1. *Antsyferova L.I.* Nekotorye teoreticheskie problemy psikhologii lichnosti. *Voprosy psikhologii*. 1978. № 1. P. 37–50. (In Russian)
2. *Antsyferova L.I.* O dinamicheskom podkhode k psikhologicheskomu izucheniyu lichnosti. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1981. V. 2. № 2. P. 8–18. (In Russian)
3. *Antsyferova L.I.* Lichnost' v dinamike: nekotorye itogi issledovaniya. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1992. V. 13. № 4. P. 123–138. (In Russian)
4. *Antsyferova L.I.* Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2006. 512 p. (In Russian)
5. *Grishina N.V., Kostromina S.N.* Protsessual'nyi podkhod: ustoichivost' i izmenchivost' kak osnovaniya tselostnosti lichnosti. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2021. V. 42. № 2. P. 5–17. (In Russian)
6. *Kostromina S.N., Grishina N.V.* Protsessual'nyi podkhod v psikhologii lichnosti. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya. *Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii*. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2023. P. 504–524. (In Russian)
7. *Kostromina S.N., Grishina N.V.* Ustoichivost' lichnosti: kontsept i fenomenologiya. *Voprosy psikhologii*. 2023. V. 69. № 4. P. 16–29. (In Russian)
8. *Levin K.* Dinamicheskaya psikhologiya: izbrannye trudy. Moscow: Smysl, 2001. 572 p. (In Russian)
9. *Frankl V.* Chelovek v poiskakh smysla. Moscow: Progress, 1990. 368 p. (In Russian)
10. *Kharlamenkova N.E.* Psikhologiya lichnosti: ot metodologii k nauchnomu faktu. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2023. 403 p. (In Russian)
11. *Kharlamenkova N.E.* Dinamicheskii podkhod L.I. Antsyferovoi k psikhologicheskomu issledovaniyu lichnosti: novye grani problemy. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, G.A. Vilenskaya. *Nauchnye podkhody v sovremennoi otechestvennoi psikhologii*. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2023. P. 461–477. (In Russian)

УДК 159.9

СКРЫТЫЙ ПОРЯДОК В МИРЕ ЧЕЛОВЕКА И РАССУЖДЕНИЯХ Л. И. АНЦЫФЕРОВОЙ О ПСИХИКЕ

© 2024 г. В. В. Знаков

ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник.

E-mail: znakov50@yandex.ru

Поступила 26.05.2024

Аннотация. Статья посвящена анализу понятия скрытого порядка и осмыслению научного вклада Л.И. Анцыферовой в раскрытие его содержания. Показано, что великие мыслители XX в. сначала применительно к физическому миру, а затем и к психике рассуждали о скрытых в настоящее время свойствах предметного мира, которые могут влиять на сущность изучаемых явлений. Подробно анализируется точка зрения Д. Бома, который был пионером в научном исследовании скрытого порядка. В. Гейзенберг считал, что понимание природы означает обнаружение скрытой в ней целесообразности, дополняющей каузальную детерминацию. По Гейзенбергу, в мире существуют нематериальные структуры, с которыми во время понимания соотносятся структуры человеческого разума. Показано, что понятие скрытого порядка является ключевым также в методологии социогуманитарного познания, “скрытое” и “имплицитное” являются предметом изучения в различных науках. Существенный вклад в развитие этих представлений внесли психологи. Проанализированы точки зрения М.А. Холодной о концептуальных структурах и Н.Е. Максимовой и И.О. Александрова о психологических структурах, являющихся психологическим основанием понимания субъектом скрытого порядка в мире человека. У истоков представлений психологов о скрытом порядке стоял С.Л. Рубинштейн. Его ученица Л.И. Анцыферова глубоко и содержательно анализировала скрытый порядок в публикациях, посвященных проблемам развития психики, ее детерминации, психологии субъекта, личности и мышления. Все исследования Л.И. Анцыферовой пронизывает оппозиция “явное—скрытое”, за видимой действительностью психического она всегда искала невидимое. Она неоднократно подчеркивала, что за видимым и привычным миром, за миром “здорового смысла”, человеку открывается мир скрытых отношений вещей.

Ключевые слова: скрытый порядок, явное, скрытое, Л.И. Анцыферова.

DOI: 10.31857/S0205959224050025

ПОНИМАНИЕ СКРЫТОГО ПОРЯДКА В ПРИРОДЕ И МИРЕ ЧЕЛОВЕКА

В работах крупнейших мыслителей XX в. есть интересные мысли, высказываемые, как правило, в гипотетическом виде, о поле скрытых от человека возможностей, связанных с невидимыми причинами. Д. Бом называет такое поле скрытым, подразумеваемым порядком [24].

Ссылаясь, в частности, на понятие М. Полани о невысказанном, неявном знании, Бом полагает, что скрытый порядок природы невозможно определить никаким явным способом, как нельзя вербально описать механизмы удержания равновесия при езде на велосипеде. Согласно точке зрения Д. Бома, разум и материя возникают из некой общей почвы и, возможно, несильно отличаются друг от друга.

Вероятно, они диалектически сплетаются воедино. А поскольку между собой разум и материя имеют общий скрытый порядок, то между ними можно установить рационально постижимые отношения. Он пишет: “На основании всего этого я бы, следовательно, предложил для будущего обсуждения понятие о том, что и разум, и материя находятся, в конечном итоге, в скрытых порядках, и что во всех случаях явные порядки проявляются как относительно автономные, отдельные и независимые объекты, сущность и формы, развертывающиеся из скрытых порядков. Это означает, что открывается путь для мировоззрения, в котором разум и материя могут быть последовательно связаны друг с другом безо всякой редукционистской позиции” [3].

Далее на основе кардинального заключения о том, что ментальное и материальное — это две

стороны одной реальности, он пишет: “Здесь мы скажем, что как разум, так и материя обладают реальностью, или, возможно, что они оба возникают из некоей более великой общей почвы или же, возможно, что они, на самом деле, несильно друг от друга отличаются. Возможно, они сплетаются воедино. Основная мысль, однако, вот в чем: поскольку между собой они имеют общий скрытый порядок, то между ними можно установить рационально постижимые отношения. Таким образом, мы можем оставить открытой возможность признания различий, которые могут быть найдены между ментальной и материальной сторонами, не впадая в дуализм” [Там же].

Эти рассуждения основываются на аргументированном убеждении о существовании непознанного пока наукой уровня действительности, характеризующейся «дополнительным набором переменных, описывающих состояния новых видов сущностей, существующих на более глубоком, субквантово-механическом уровне и подчиняющихся качественно новым типам индивидуальных законов. Такие сущности и их законы тогда составили бы новую сторону природы, сторону, которая в настоящее время является “скрытой”» [24, р. 87].

Речь идет о дополнительных скрытых в настоящее время свойствах предметного мира, которые могут влиять на сущность изучаемых явлений. Для психологов очень значимы суждения Д. Бома о неразрывной взаимосвязи материи и разума: “Мы видим, таким образом, что каждый момент сознания имеет определенное *явное* содержание, которое является передним планом, и *имплицитное* содержание, которое является соответствующим фоном. Теперь мы предполагаем, что не только непосредственный опыт лучше всего понимать в терминах имплицитного порядка, но и мысль, по сути, должна пониматься в этом же порядке. Здесь мы имеем в виду не только *содержание* мысли, для которого мы уже начали использовать имплицитный порядок. Скорее, мы также имеем в виду, что действительная структура, функция и *активность* мысли находятся в имплицитном порядке. Таким образом, различие между имплицитным и эксплицитным в мышлении рассматривается здесь как по существу эквивалентное различию между имплицитным и эксплицитным в материи вообще” [там же, с. 259].

И наконец итоговый, обобщающий вывод: “Таким образом, мы вынуждены предположить далее, что более всеобъемлющая, глубокая и более внутренняя реальность — это не разум и не тело, а, скорее, реальность еще более высокого измерения, которая является их общей основой и которая имеет

природу, превосходящую их обоих. В таком случае каждое из них представляет собой лишь относительно независимую субтотальность, и подразумевается, что эта относительная независимость проистекает из основы более высокого измерения, в которой разум и тело в конечном итоге являются едиными (скорее мы обнаруживаем, что относительная независимость проявленного порядка вытекает из основания имплицитного порядка)” [Там же, с. 265].

Рассуждения Д. Бома оригинальны, но не уникальны, подобное можно найти в работах других выдающихся ученых.

У. Джеймс и Б. Рассел полагали, что физика и психология не различаются по материалу, из которого состоит их предмет изучения. Аналогичной точки зрения придерживались представители семантической концепции: “Эта семантическая концепция была затем развита и широко использована Дьюи и Мэдом. Их основной тезис по этому вопросу заключается в том, что вещи и мысли или образы сотканы из одного и того же материала (*Stuff*), различие между ними — только функциональное и сводится к роли, которую они выполняют...” [17, с. 24].

В. Гейзенберг считал, что понимание природы означает обнаружение скрытой в ней целесообразности, дополняющей каузальную детерминацию. По Гейзенбергу, в мире существуют нематериальные структуры, с которыми во время понимания соотносятся структуры человеческого разума. При понимании физических явлений “перед нашим умственным взором вырисовывается структура, которая и без нас всегда уже существовала и которая совершенно явно не человеческих рук дело” [6, с. 223].

Анализ только причин недостаточен для понимания мира, об этом свидетельствует, в частности, сравнительное изучение понимания природы В. Розановым и В. Гейзенбергом. Для них понимание заключалось в поиске упорядочивающего мир начала, проявлениями которого являются дополняющие друг друга две формы потенциальности — причинность и целесообразность [10].

По свидетельству В. Гейзенберга, с идеей существования упорядочивающего начала мира, в котором каузальное и финалистское описания природы находятся в отношении дополнительности друг к другу, соглашался и Н. Бор [6, с. 216].

В.И. Вернадский, развивая революционное учение о ноосфере, писал (но не успел дописать) книгу “Научная мысль как планетное явление” [5]. В ней он говорил о научной мысли как новой

геологической силе, резко увеличивающей влияние живого вещества в эволюции биосферы. Согласно его точке зрения, “мысль являет себя как действующая природная сила; она не только продукт эволюции, она есть сама эволюция, продолженная в иной форме. Это значит, что современное состояние природы определено состоянием разума” [8, с. 107]. По Вернадскому, основной геологической силой, создающей ноосферу, является рост научного знания. Человек и биосфера неразрывно связаны и влияют друг на друга, образуя ноосферу. Таким образом, ноосфера — это еще один пример скрытого порядка в природе и мире человека.

Для психолога принципиально важной является позиция С.Л. Рубинштейна, высказывавшего суждение о скрытости многих психических явлений, аналогичное точкам зрения выдающихся ученых, приведенным выше. Анализируя проблемы отражения и детерминации психики, он вводит понятие “внутренней природы вещей и явлений”, взаимодействующей с внешними воздействиями: «“Отражение”, взаимодействие, при котором одни явления обоими воздействиями представлены или отражены в других, — это некоторый аналог психического отражения. Это не означает, само собой разумеется, что в самом фундаменте материи имеется сознание, психика, но это означает, что в материальном мире имеются черты, по крайней мере формально сходные с ними, некоторые исходные предпосылки для их развития. Сознание как отражение не вовсе чужеродно и “одиоко” в мире; оно не привнесено извне; в самом фундаменте материи есть свойства, аналогичные ему, предпосылки для его естественного и закономерного развития» [19, с. 12].

Изучая мышление, С.Л. Рубинштейн всегда был нацелен на анализ не только видимого, очевидно, но и неявного, скрытого в психике: «Мы стремимся повсюду исходить из объективно контролируемых “внешних” фактов, но видим задачу психологического исследования в том, чтобы вскрыть и внутренние условия и закономерности того скрытого, непосредственно не выступающего процесса, который к ним приводит» [18, с. 25–26]. В частности, проблемная ситуация, по Рубинштейну, имплицитно содержит звенья или элементы, которые в ней не определены и потому предполагают что-то нераскрытое. Переход решения задачи из внешнего плана действия во внутренний умственный план всегда, по существу, означает осознание неявного знания, выявление ранее скрытого. В этом контексте закономерно, что ученый дает такое определение: “Мышление в подлинном смысле

слова — это проникновение в новые слои сущего, взрывание и поднимание на белый свет чего-то, до того скрытого в неведомых глубинах; постановка и разрешение проблем бытия и жизни; поиски и нахождение ответа на вопрос: как оно есть в действительности — нужного для того, чтобы знать, как верно жить, что делать” [Там же, с. 110].

В психологии существование упоминаемых В. Гейзенбергом и другими учеными нематериальных структур, с которыми во время понимания мира соотносятся структуры человеческого разума, отражается, в частности, в понятиях “концептуальных структур” [23] и “психологических структур” — индивидуального и надиндивидуального знания [13].

Психологическим основанием понятийного мышления человека являются концептуальные структуры [23]. Эти нематериальные ментальные структуры определяют особенности понимания мира человеком. М.А. Холодная опирается на структурно-интегративную методологию, основные положения которой позволяют изучать психические феномены в качестве психических структур. Согласно этому теоретическому подходу, психические явления обладают структурой, состоящей из отдельных частей (элементов), находящихся в определенных соотношениях между собой. «Концептуальная структура (концепт) — это ментальная структура “внутри” индивидуального ментального опыта, референтная определенным знакам (прежде всего знакам естественного языка) и выступающая в качестве психического носителя понятия (его “операнда”)» [Там же, с. 60]. В концепте отражается многомерность мира человека, отнесенность его составляющих к разным реальностям. М.А. Холодная, ссылаясь на Т.А. Карпинец, так описывает многослойность знания, представленного в концепте: «Отмечается, что концепт — это многомерное (многослойное) образование. Так, в концепте “метель” (на материале анализа одноименной повести А.С. Пушкина) представлены следующие “слои” знаний: физический (сильный ветер со снегом); эмоциональный (сильное душевное потрясение); социальный (революционные события); онтологический (фундаментальные принципы бытия — судьба, смерть); мифологический (элементы архетипического или архаического опыта людей, в частности, идея хаоса — порядка)» [Там же, с. 58–59].

Современные исследования психологических структур осуществляются в парадигме системно-эволюционного подхода: “С позиции этого подхода результаты взаимодействия субъекта с миром фиксируются как целостные образования (функ-

циональные системы поведенческих актов) в структуре индивидуального знания (опыта). Структуру знания можно описать как множество компонентов, представляющих совершившиеся взаимодействия субъекта с миром, и взаимоотношения между этими компонентами” [13, с. 11]. В этом контексте одним из основных вопросов является проблема существования протоформы психологических структур, которые формируются при включении человека в новые предметные области. При этом предполагается, что компоненты структур индивидуальных знаний имеют прототипы в мозговой активности, представленной множеством преспециализированных нейронов (предшественников специализированных). При анализе дескрипторов структур индивидуальных знаний показано, что существуют два подмножества: одно описывает семантическую ассоциативную сеть, характеризующую структуру через одновременную актуализацию множества компонентов структуры знания, а другое — семантическую пропозициональную каузальную сеть, представляющую логическую преемственность последовательных состояний индивидуального знания. Принципиально важной особенностью таких структур является то, что в основе их формирования во время психологического исследования лежит метод реконструкции. Метод позволяет выявлять реконструируемые характеристики психологической структуры, которые до его применения являются латентными, скрытыми; в результате его применения они становятся явными, очевидными для исследователя переменными. Реконструкция дает возможность психологу перейти от феноменологии видимого, очевидного к описанию латентных, скрытых составляющих предмета исследования, представленному как система верифицируемых гипотез [Там же, с. 94].

Наряду с индивидуальным знанием Н.Е. Максимова и И.О. Александров развивают представления о надындивидуальных психологических структурах. В них фиксируются компоненты целостных взаимодействий — предметная отнесенность, межиндивидуальные отношения, индивидуальные характеристики партнеров. В совместной деятельности структуры знаний, сформированные у партнеров в процессе межиндивидуальных взаимодействий, оказываются более сходными, чем у невзаимодействующих субъектов. В число факторов, определяющих сходство, входят индивидуальные семантики предметной области, степень конкурентности отношений, индивидуально-психологические характеристики партнеров (гендерная принадлежность, эмоционально-экспрессивные проявления, невербальные составляющие

поведения). “Перечисленные факторы могут быть соотнесены с атрибутами информационных моделей взаимодействия индивидов с предметной областью, ее объектными и социальными составляющими. Поскольку эти факторы являются общими для всех членов сообщества, носителей правил и норм предметной области, как и совокупность информационных моделей, сформированных при взаимодействии с предметной областью, при приобретении компетенции, ею предписанной, то множество этих совокупностей, распределенное на членах сообщества, может быть рассмотрено как *надындивидуальная структура знания*” [Там же, с. 168].

СКРЫТОЕ КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОГУМАНИТАРНОГО ПОЗНАНИЯ

Скрытое является предметом исследования для ученых самых разных специальностей.

В современном образовании заметную роль играет понятие “скрытой программы” [16]. Оно используется для интерпретации процесса культурного воспроизводства и отражения тех аспектов поведения, которые характеризуют неформальный уровень обучения [2]. Скрытая программа — это семиотическое структурирующее отношение, которое рассматривается как регулятивный принцип отбора и интеграции образовательных смыслов, а также форм их реализации. Она указывает на существование в любом учебном заведении латентных принципов, норм поведения, неявных знаний. Это тот фон, на котором происходит обучение по явно заданным учебным планам. Осознание педагогами скрытой программы способствует осознанию ими негативных для развития учащегося обстоятельств. Например, скрытая власть учителя имеет антиразвивающий характер, поскольку ученик подчиняется ей против своей воли, интересов, возможностей самореализации. Вследствие этого понимание наличия скрытой программы помогает выявлять непроизвольные, непредвиденные эффекты действий педагогов и гуманитарной направленности учебного заведения. Вопрос о том, почему школа учит не тому, что провозглашает, является одним из основных, на которые ученые пытаются получить ответ в своих исследованиях. В частности, анализ “советских школьных учебников, апеллирующих к представлениям о труде, обнаружил, что в них содержится повышенная оценка физического труда и пониженная — умственного, акцентирование общественной полезности производственной деятельности и принижение значимости предпринимательской вкуче с мотивацией получения

прибыли и заработка. Скрытое действие содержания учебников в исследовании трактуется как *информационный протекционизм*, predisposing учеников к определенному трудовому поведению. Отмечается, что информационный протекционизм, характерный для советских учебных пособий, с небольшими модификациями сохраняется и в учебниках средней школы современной России” [16]. Следовательно, это уже проявление скрытого культурного программирования, а не то, что традиционно описывалось в терминах педагогической запущенности учащихся или профессиональной некомпетентности учителей. В другом исследовании показана связь между социальным классом учеников, типом образования, которое они получают в школе, и типом работы. Вывод исследователя: “детей в бедных школах готовили стать послушными работниками, а детей в элитных школах готовили стать оригинальными мыслителями и лидерами” [25, р. 87].

Таким образом, в образовании скрытый порядок организации учебного процесса, неявное знание, неосознаваемые и невербализуемые мотивы поведения учеников находятся в фокусе внимания преподавателей и исследователей.

В лингвистике традиционной и фундаментальной проблемой является соотношение языка и картины мира, его понимания говорящим субъектом. Языковые образы действительности неизбежно включают в себя скрытые, имплицитные элементы. Любой реальный текст характеризуется смысловыми пропусками того, что уже известно реципиенту. “Смысловые лакуны”, “смысловые скважины” являются непрямым условием, стимулом порождения смыслов при понимании текста. Пропуск части информации во внешней форме текста и ее потенциальное присутствие во внутренней, глубинной структуре запускают механизмы как восстановления, реконструкции, так и порождения новых смыслов при понимании сообщения: “Таким образом, мы приходим к толкованию имплицитности в тексте как толчка, запускающего процессы продуктивной мыслительной деятельности, результатом которой может стать порождение нового знания или в дополнение к нему и личностных смыслов реципиентов” [15, с. 224]. При этом следует иметь в виду, что глубинные ядерные структуры языка “являются изначально заложенными в сознании человека элементами, иными словами, глубинные структуры представляют собой языковую компетенцию” [7, с. 9].

В психологии ученые все время имеют дело не только с явным действительным в психике человека, но и с неявным возможным, невыразимым,

латентным и т.п. В наиболее общем виде проблема формулируется как соотношение имплицитного и эксплицитного в психике [12; 20]. Психологи исследуют понимание людьми невидимой угрозы при травматическом стрессе или опасном для жизни заболевании [4], неявные опасности как компоненты больших систем [11], латентные психосемантические факторы многомерного сознания [14], латентные социальные группы [21], невыразимый опыт как психологическое основание понимания невозможного, непостижимого и немислимого [9]. Все эти проблемы объединяет то, что при исследовании психологи вынуждены иметь дело не столько с действительным, сколько с потенциальным, возможным. Неудивительно, что лежащим в их основании психологическим механизмом являются два основных вида возможностного мышления — обращенного в прошлое ретроспективного контрфактического и направленного в будущее проспективного прогностического. Применение возможностного мышления к анализу описанных выше феноменов представляется очень важным и перспективным.

СКРЫТОЕ И ИМПЛИЦИТНОЕ В РАССУЖДЕНИЯХ Л.И. АНЦЫФЕРОВОЙ О ПСИХИКЕ

В психологии понятия “скрытое” и “имплицитное” играют существенную роль. В Большом психологическом словаре скрытое (влечения, следы аффекта, мускульные движения и т.п.) упоминается более 80 раз, имплицитное (содержание, память, теория личности и т.п.) — около 20 [2]. Неудивительно, что ученица С.Л. Рубинштейна Л.И. Анцыферова придавала этим проблемам большое значение. Несмотря на гуманитарную направленность своих интересов, она понимала мир так же, как выдающиеся физики и химики (Н. Бор, Э. Шредингер, И. Пригожин и др.): по ее мнению, в мире человека наряду с явным и закономерным неизбежно проявляется непредвиденное, неожиданное, невероятное, нередко таинственное. Например, при изучении психологии человека с применением опросников необходимо учитывать неизбежную многозначность ответов респондентов. Только целостная структура имплицитных ответов, а не один зафиксированный ответ характеризуют человека как личность. Личность можно понять, только если “рассматривать жизнь и ее события в разных системах координат; выявлять латентные возможности жизненных ситуаций; воспринимать неожиданность, неопределенность, многозначность

обстоятельств жизни как стимул для своего развития и т.п.” [1, с. 271].

Все исследования Л.И. Анцыферовой пронизывает оппозиция “явное—скрытое”, за видимой действительностью психического она всегда искала невидимое: «За видимым и привычным миром, за миром “здорового смысла” индивиду открывается мир скрытых отношений вещей. Человек выходит далеко за узкие границы своего индивидуального существования, психологически и социально он начинает становиться универсальным существом. Важно, что новая позиция образует основу формирования особых многообразных психологических свойств человека: устремленность к поиску закономерностей, скрытых за видимостью вещей, индивидуальный стиль учебной деятельности, способность быстро и многократно на протяжении всего нескольких часов переключаться с одной системы знаний на другую, позицию глубокого уважения к авторитетам особого рода — к творцам непреходящих духовных и материальных ценностей человечества» [Там же, с. 328].

Понятие “становление человека универсальным существом” основано на интеграции бытия и сознания, формировании таких психологических структур, которые не только укоренены в материальном мире, но и сами преобразуют его. В этом Л.И. Анцыферова исходит из идей своего учителя: “Эта концепция принадлежит С.Л. Рубинштейну. По его мнению, с появлением человека на новый уровень развития поднимаются все нижележащие уровни бытия. В их структуре начинают проявляться совершенно новые свойства, которые потенциально содержались в природных объектах, но проявились лишь с пришествием человека. Таковы красота гор и водопадов, грациозность определенных животных и т.д. Эта концепция развивает идеи, высказываемые в первой трети нашего века некоторыми философами и психологами. Так, Дж. Мид, касаясь связи животного и растительного мира, показал, что с появлением животных в растениях выявились совершенно новые качества: съедобность, ядовитость, целебность и т.д. Эти идеи были развиты и обобщены С.Л. Рубинштейном в его положении о том, что с появлением каждого нового уровня бытия в новом качестве выступают свойства всех предшествующих уровней. Заключение С.Л. Рубинштейна о такой связи человека и природы, о наличии природного начала в человеке не преуменьшает, но, наоборот, подчеркивает ответственность человека за такое выстраивание своей жизни, которое бы наиболее полно и глубоко выявляло новые свойства не только предшествующих уровней, но и качества, потенциально

присущие своему уровню бытия, нравственность, духовность взаимоотношений людей, их постоянное развитие” [Там же, с. 253].

Становление человека универсальным существом как процесс и результат формирования у него психологических структур, связывающих его с миром, глубоко и содержательно развивается практически во всех работах ученого. Эта линия последовательно развивается в публикациях, посвященных проблемам развития психики, ее детерминации, психологии субъекта, личности и мышления. Становление, процессуальность психического развития человека — феномены, непротиворечиво описываемые в развиваемом Л.И. Анцыферовой динамическом подходе к исследованию личности.

Говоря о критических и сенситивных периодах в деятельности, она подчеркивала, что критическим является переход от скрытого подготовительного этапа деятельности к началу реальных преобразований. Скрытый этап деятельности характеризуется переживанием влечения, за которым следует особая пристрастность восприятия окружающей действительности. «Организация субдоминантных форм деятельности до сих пор не исследована, но наблюдения показывают, что она своеобразна, отличается разорванностью, несвязностью. Лишь отдельные ее компоненты “всплывают” в сознании, вклиниваются, как нечто инородное, в процесс доминирующей деятельности. Переживаясь иногда как досадные помехи, уход мысли в сторону, отвлечение внимания, такие феномены в действительности обозначают обогащение неявных деятельностей актуально протекающей. Ее результаты как бы опускаются в пласт субдоминантных действий, связываются с совсем иными психологическими системами личности. Этот выход из психологического пространства деятельности, направленной на сознательно поставленную цель, переживается как потеря мысли, которую часто так и не удастся вспомнить. Но впоследствии оказывается, что она воспроизводится как очень уместная и удачная при совершенно ином занятии. В то же время вклинивание латентных пластов в актуальное занятие обогащает его, придает ему творческий характер» [Там же, с. 48].

Оппозиция “явное—скрытое” отчетливо прослеживается в исследованиях мышления. В частности, упоминая об интуиции, Л.И. Анцыферова говорит о том, что “современные исследования интуиции, имплицитных теорий окружающего показывают, какую важную роль играют неосознаваемые процессы в выстраивании человеком всей своей жизни” [Там же, с. 93]. То же относится к психологическому

анализу проблемных ситуаций: “Опираясь на работы Лайоша Секея, Анцыферова отмечает, что изменение *значения проблемной ситуации* происходит благодаря тому, что ранее скрытые, *латентные свойства*, являясь фоновыми, выступают на первый план благодаря активным действиям в проблемной ситуации самого субъекта, который использует приемы анализа и синтеза” [22, с. 7].

Особенно часто высокую значимость скрытого, нерационального, бессознательного Л.И. Анцыферова подчеркивает тогда, когда обращается к психологическому анализу “вершинных образований целостной личности”. Одним из них является феномен мудрости. Центральным звеном мудрости оказывается способность к постижению. Постигание нужно там, где человек не может основываться на логически обоснованном знании и где недостаточно интегрированного жизненного опыта, а нужно предугадывание, интуитивное чувствование и т.п. Важно понимать, что часто постижение — не осознанный субъектом выбор или даже произвол, а единственный способ жизни в неопределенном мире. Это тот контекст, в котором, по мнению Л.И. Анцыферовой, психолог должен изучать феномен мудрости: “Постановка проблемы постижения, интуитивного чувствования человеком архитектуры своего внутреннего смыслового мира, переживаемого как истинно присущего ему, означает переход от чисто когнитивного понимания мудрости к личностно ориентированному. Мудрость предполагает поиск и нахождение субъектом своего призвания, своего истинного Я” [1, с. 403]. Подлинными субъектами жизни являются люди, которые могут постигать себя и внутренний мир окружающих их людей. Для таких людей “мудрость — не только знание, но и субъективное отношение к ним, наполненное переживаниями, страстями, чувствами и эмоциями” [Там же, с. 417].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной науке, в том числе в психологии, знания о мире человека порождаются в условиях принятия учеными гносеологических установок неклассической рациональности. Они характеризуются отказом от прямолинейного онтологизма и пониманием относительной истинности теорий и картины мира, выработанной на том или ином этапе развития науки. Не менее значимыми признаками научного познания являются изменявшиеся в XX в. научные представления о детерминизме. Непознаваемые причины многих событий и ситуаций в мире человека стали рассматриваться

не как случайные, а как закономерные. Безусловно, они повлияли на формирование новых взглядов в психологической науке. Изменившаяся методологическая ситуация способствует появлению новых понятий, одним из которых стал “скрытый порядок”. Как показано выше, развитие представлений о скрытом порядке осуществили выдающиеся ученые, занимавшиеся проблемами из самых разных областей научного познания и чутко реагирующие на изменения методологической ситуации в науке. Психологи не могут не испытывать чувства гордости оттого, что существенный вклад в развитие современных идей о скрытом порядке внесли С.Л. Рубинштейн и его ученица Л.И. Анцыферова.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы гештальтпсихологии. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. 512 с.
2. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Мещерякова, В. Зинченко. СПб.: Прайм-Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. 666 с.
3. Бом Д. Развертывающееся значение. Три дня диалогов с Дэвидом Бомом. М., 1992. URL: https://vladvostok.com/speaking_in_tongues/bohmb/bohmb.htm (дата обращения: 30.06.2024).
4. Быховец Ю.В. К вопросу о концептуализации понятия “переживание невидимой угрозы” // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук, 12–14 октября 2023 г., Москва / Отв. ред. Д.В. Ушаков, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова, А.В. Махнач, Г.А. Виленская, Н.Н. Казымова. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 160–164.
5. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 519 с.
6. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. М.: Наука, 1990. 399 с.
7. Григорьева И.В. Аспекты теории глубинных структур в работах Н. Хомского // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018. № 4. С. 9–14.
8. Гутнер Г.В. Ноосфера // Новая философская энциклопедия: В 4 т. М.: Мысль, 2001. Т. 3. С. 107–108.
9. Знаков В.В. Невыразимый экзистенциальный опыт — психологическое основание понимания немислимого // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 1. С. 5–23.

10. Золотарев А.В. Василий Розанов и Вернер Гейзенберг о понимании природы // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Философские науки. 2020. № 4. С. 46–54.
11. Кимберг А.Н., Улько Е.В. Большие системы и неясные опасности: проблема посредников // Психология безопасности и психологическая безопасность: проблемы взаимодействия теоретиков и практиков: Материалы X Всероссийской научной конференции, г. Сочи, 9–10 октября 2020 г. / Под ред. Ю.Э. Макаревой, З.И. Рябикиной, Т.Д. Дубовицкой, И.Г. Макаревой, А.В. Шашкова, Л.В. Кравченко, Л.А. Базалевой, С.В. Воронина. М.: Мир науки, 2020. С. 49–57.
12. Лобанов А.П., Певнева А.Н. ИмPLICITный и эксплицитный подходы к исследованию когнитивных стилей // Вопросы психологии. 2023. № 4. С. 75–85.
13. Максимова Н.Е., Александров И.О. Психологические структуры: системно-эволюционная парадигма. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. 440 с.
14. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: Психосемантическая парадигма. М.: Новый хронограф, 2010. 437 с.
15. Пешкова Н.П. ИмPLICITность в тексте: препятствие vs. стимул и условие понимания // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 219–231.
16. Полонников А.А. “Скрытая программа” как предмет образовательных исследований и практик // Научно-культурологический журнал. 2011. № 6. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2875&level1=main&level2=articles> (дата обращения: 30.06.2024).
17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание: О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1957. 328 с.
18. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. 147 с.
19. Рубинштейн С.Л. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира // Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М.: Изд-во АПН СССР, 1959. С. 7–22.
20. Токарева Г.В., Дорфман Л.Я. ИмPLICITные процессы и их исследование в западной психологии // Вестник ЮУрГУ. Сер. Психология. 2014. Т. 7. № 1. С. 17–27.
21. Толочек В.А. Латентные социальные группы как феномен // Теоретическая и экспериментальная психология. 2022. Т. 15. № 4. С. 5–19.
22. Харламенкова Н.Е. Жизнь и научная деятельность Л.И. Анцыферовой: поиск и открытие неявного знания в явном (к юбилею учителя) // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 6. С. 5–17.
23. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2012. 288 с.
24. Bohm D. Wholeness and the implicate order. London: Routledge, 1980. 284 p.
25. Kentli F.D. Comparison of hidden curriculum theories // European Journal of Educational Studies. 2009. № 1 (2). P. 83–88.

HIDDEN ORDER IN THE HUMAN WORLD AND REASONINGS L. I. ANTSEYFEROVA ABOUT THE PSYCHE

V. V. Znakov

*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.
ScD (Psychology), Professor, Chief Researcher.
E-mail: znakov50@yandex.ru*

Received 26.05.2024

Abstract. The article is devoted to the analysis of the concept of hidden order and the comprehension of L.I. Antseyferova’s scientific contribution to the disclosure of its content. It is shown that the great thinkers of the twentieth century, first in relation to the physical world and then to the psyche, talked about the currently hidden properties of the objective world that can influence the essence of the phenomena under study. The point of view of D. Bohm, who was the pioneer in the scientific study of hidden order, is analyzed in detail. W. Heisenberg believed that understanding nature means discovering the purposefulness hidden within it, supplementing causal determination. According to Heisenberg, there are intangible structures in the world to which human mind structures are correlated during comprehension. It is shown that the concept of hidden order is

also crucial in the methodology of socio-humanitarian knowledge; “hidden” and “implicit” are the subjects of study in various sciences. Psychologists have made a significant contribution to the development of these ideas. The points of view of M.A. Kholodnaya on conceptual structures and N.E. Maksimova and I.O. Aleksandrov on psychological structures, which are the psychological basis for understanding the subject of the hidden order in the human world, are analyzed. S.L. Rubinstein stood at the origin of psychologists’ ideas about hidden order. His student L.I. Antsyferova has deeply and meaningfully analyzed the hidden order in publications devoted to the problems of psyche development, its determination, psychology of subject, personality and thinking. All of L.I. Antsyferova’s research is permeated with the opposition “explicit-hidden”; behind the visible reality of the psyche, she was always looked for the invisible. She repeatedly emphasized that behind the visible and familiar world, behind the world of “common sense”, a world of hidden relationships of things opens up to man.

Keywords: hidden order, explicit, hidden, L.I. Antsyferova.

REFERENCES

1. *Antsyferova L.I.* Razvitie lichnosti i problemy gerontopsikhologii. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2006. 512 p. (In Russian)
2. Bol’shoi psikhologicheskii slovar’. B. Meshcheryakov, V. Zinchenko (Eds). St. Petersburg: Praim-Evroznak; Moscow: Olma-Press, 2003. 666 p. (In Russian)
3. *Bohm D.* Razvertyvayushcheesya znachenie. Tri dnya dialogov s Devidom Bomom. Moscow, 1992. URL: https://vladivostok.com/speaking_in_tongues/bohm/bohm.htm (date of access: 30.06.2024). (In Russian)
4. *Bykhovets Yu.V.* K voprosu o kontseptualizatsii ponyatiya “perezzhivanie nevidimoi ugrozy”. Chelovek, sub”ekt, lichnost’: perspektivy psikhologicheskikh issledovaniy: Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, posvyashchennoi 90-letiyu so dnya rozhdeniya A.V. Brushlinskogo i 300-letiyu osnovaniya Rossiiskoi akademii nauk. Eds. D.V. Ushakov, A.L. Zhuravlev, N.E. Kharlamenkova, A.V. Makhnach, G.A. Vilenskaya, N.N. Kazymova. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2023. P. 160–164. (In Russian)
5. *Vernadskii V.I.* Filosofskie mysli naturalista. Moscow: Nauka, 1988. 519 p. (In Russian)
6. *Geizenberg V.* Fizika i filosofiya. Chast’ i tseloe. Moscow: Nauka, 1990. 399 p. (In Russian)
7. *Grigor’eva I.V.* Aspekty teorii glubinykh struktur v rabotakh N. Khomskogo. Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Lingvistika i mezhkul’turnaya kommunikatsiya. 2018. № 4. P. 9–14. (In Russian)
8. *Gutner G.V.* Noosfera. Novaya filosofskaya entsiklopediya. V. 3. Moscow: Mysl’, 2001. P. 107–108. (In Russian)
9. *Znakov V.V.* Nevyrazimyi ekzistentsial’nyi opyt — psikhologicheskoe osnovanie ponimaniya nemyslimogo. Teoreticheskaya i eksperimental’naya psikhologiya. 2022. V. 15. № 1. P. 5–23. (In Russian)
10. *Zolotarev A.V.* Vasilii Rozanov i Verner Geizenberg o ponimani prirody. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Ser. Filosofskie nauki. 2020. № 4. P. 46–54. (In Russian)
11. *Kimberg A.N., Ul’ko E.V.* Bol’shie sistemy i neyavnye opasnosti: problema posrednikov. Psikhologiya bezopasnosti i psikhologicheskaya bezopasnost’: problemy vzaimodeistviya teoretikov i praktikov: Materialy X Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii. Eds. Yu.E. Makarevskaya, Z.I. Ryabikina, T.D. Dubovitskaya, I.G. Makarevskaya, A.V. Shashkov, L.V. Kravchenko, L.A. Bazaleva, S.V. Voronin. Moscow: Mir nauki, 2020. P. 49–57. (In Russian)
12. *Lobanov A.P., Pevneva A.N.* Implitsitnyi i eksplitsitnyi podkhody k issledovaniyu kognitivnykh stilei. Voprosy psikhologii. 2023. № 4. P. 75–85. (In Russian)
13. *Maksimova N.E., Aleksandrov I.O.* Psikhologicheskie struktury: sistemno-evolyutsionnaya paradigma. Moscow: Publ. “Institut psikhologii RAN”, 2023. 440 p. (In Russian)
14. *Petrenko V.F.* Mnogomernoe soznanie: Psikhosemanticheskaya paradigma. Moscow: Novyi khronograf, 2010. 437 p. (In Russian)
15. *Peshkova N.P.* Implitsitnost’ v tekste: prepyatstvie vs. stimul i uslovie ponimaniya. Voprosy psikholingvistiki. 2009. № 9. P. 219–231. (In Russian)
16. *Polonnikov A.A.* “Skrytaya programma” kak predmet obrazovatel’nykh issledovaniy i praktik. Nauchno-kul’turologicheskii zhurnal. 2011. № 6. URL: <http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main?textid=2875&level1=main&level2=articles> (date of access: 30.06.2024). (In Russian)
17. *Rubinshtein S.L.* Bytie i soznanie: O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii material’nogo mira. Moscow: Publ. of Academy of sciences of USSR, 1957. 328 p. (In Russian)
18. *Rubinshtein S.L.* O myshlenii i putyakh ego issledovaniya. Moscow: Publ. of Academy of sciences USSR, 1958. 147 p. (In Russian)
19. *Rubinshtein S.L.* O meste psikhicheskogo vo vseobshchei vzaimosvyazi yavlenii material’nogo mira. In: Rubinshtein S.L. Printsipy i puti razvitiya psikhologii. Moscow: Publ. of Academy of pedagogical sciences USSR, 1959. P. 7–22. (In Russian)
20. *Tokareva G.V., Dorfman L. Ya.* Implitsitnye protsessy i ih issledovanie v zapadnoi psikhologii. Vestnik YuUrGU.

- Ser. Psikhologiya. 2014. V. 7. № 1. P. 17–27. (In Russian)
21. *Tolochek V.A.* Latentnye sotsial'nye gruppy kak fenomen. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya. 2022. V. 15. № 4. P. 5–19. (In Russian)
22. *Kharlamenkova N.E.* Zhizn' i nauchnaya deyatel'nost' L.I. Antsyferovoi: poisk i otkrytie neyavnogo znaniya v yavnom (k yubileyu uchitelya). Psikhologicheskii zhurnal. 2014. V. 35. № 6. P. 5–17. (In Russian)
23. *Kholodnaya M.A.* Psikhologiya ponyatiinogo myshleniya: Ot kontseptual'nykh struktur k ponyatiinym sposobnostyam. Moscow: Publ. "Institut psikhologii RAN", 2012. 288 p. (In Russian)
24. *Bohm D.* Wholeness and the implicate order. London: Routledge, 1980. 284 p.
25. *Kentli F.D.* Comparison of hidden curriculum theories. European Journal of Educational Studies. 2009. № 1 (2). P. 83–88.

УДК 159.9.019

СУБЪЕКТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ АУТЕНТИЧНОЙ ЛИЧНОСТИ: ОБОСНОВАНИЕ И ЭМПИРИЧЕСКАЯ ВЕРИФИКАЦИЯ¹

© 2024 г. С. К. Нартова-Бочавер^{1,*}, А. А. Корнеев^{2,**}, К. А. Бочавер^{1,***}

¹Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”;
101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20, Россия.

²Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова;
119991, Москва, ул. Ленинские горы, д. 1, Россия.

*Доктор психологических наук, профессор.

E-mail: s-nartova@yandex.ru

**Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник.

E-mail: korneeff@gmail.com

***Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник.

E-mail: konstantin.bochaver@gmail.com

Поступила 01.02.2024

Аннотация. Системно представлена субъектная концепция аутентичности личности — черты личности, обеспечивающей верность человека своей природе, пространственно-временным обстоятельствам жизни и предназначению. Две основные функции аутентичности, трансцендентная и адаптивная, способствуют адекватному контакту с миром через просоциальные (в том числе моральные) установки и поддержанию психологического благополучия. Субъектная концепция представлена в семи положениях и верифицирована эмпирически. В корреляционном исследовании приняли участие 430 респондентов в возрасте от 17 до 32 лет ($M_{\text{возраст}} = 19.20 \pm 1.22$), 88 мужчин и 342 женщины. Измерялись показатели общего благополучия, позитивного и негативного аффекта и моральных мотивов; условно независимыми переменными были восемь показателей аутентичности, представляющих три модели. Проверялось три гипотезы: 1) диспозициональная аутентичность положительно связана с психологическим благополучием человека; 2) диспозициональная аутентичность положительно связана с моральными мотивами человека; 3) индикаторы диспозициональной аутентичности в рамках разных парадигм образуют разные паттерны связей с показателями благополучия и моральными мотивами. Все три гипотезы подтвердились (вторая — частично). Регрессионные модели для психологического благополучия оказались сильнее тех, что предсказывают моральные мотивы, а показатель аутентичности в рамках субъектной концепции образует наибольшее количество связей со всеми изученными переменными, подтверждая адаптивную и трансцендентную функцию аутентичности.

Ключевые слова: аутентичность, психология субъекта, экзистенциальная психология, личностно-цен-
тированная психология, психологическое благополучие, моральные мотивы.

DOI: 10.31857/S0205959224050033

Независимо от того, является человек писателем или читателем, задача его состоит в том, чтобы прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь. Ибо она у каждого из нас только одна, и мы хорошо знаем, чем все это кончается. Было бы досадно израсходовать этот единственный шанс на повторение чуждой внешности, чуждого опыта, на тавтологию...

И. Бродский. Нобелевская лекция

Исследования аутентичности в последнее десятилетие заняли значительное место среди работ по психологии личности, и тому есть несколько причин. Конечной целью каждого человека является проживание “правильной” жизни (*the “good life”*), которая характеризуется самовыражением, психологическим благополучием и высокой вовлеченностью в работу и другие активности [22]. Для ведения “правильной” жизни необходим психологический инструмент, который бы ориентировал человека в его выборах, приближая к подлинному существованию и отдаляя от лож-

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского научного фонда, проект № 20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>

ного. Таким инструментом видится аутентичность личности.

Обретение подлинности становится исключительно важным в силу высокой информационной и событийной зашумленности современной жизни. В условиях быстро меняющегося мира, высокой географической и социальной мобильности, изменения тайминга взросления человек может многократно менять атрибуты своей идентичности, и потому ее внешние признаки становятся менее надежными для понимания себя, чем прежде. Аутентичность личности позволяет человеку изменяться, встраиваясь в обстоятельства жизни и одновременно сохраняя верность себе.

Экзистенциальный смысл аутентичности жизни, заданный ограниченностью времени человеческого бытия, тесно связан с эволюционным: усилия, затрачиваемые человеком на решение одной задачи, исключают возможность браться за другие, и потому “правильная” жизнь повышает шанс оставить персональный след в мире [11]. Экзистенциальный и эволюционный смысл аутентичности задают два модуса проявления этого качества — трансцендентный и адаптивный. Как адаптивное качество, она сопряжена с позитивными опытами, как трансцендентное — исключает приведение этих опытов к общему знаменателю, предполагая сомнение, допуская несовершенство и право на ошибки. “... Временная утрата чувства субъекта — не ущербность человека как личности, а его драгоценный дар, проявление огромных неиспользованных психических резервов. Личность должна быть неожиданностью для себя, открытием...”, — писала Л.И. Анцыферова [2, с. 40].

Цель данной статьи — представить и эмпирически верифицировать субъектную концепцию аутентичности.

СУБЪЕКТНАЯ КОНЦЕПЦИЯ АУТЕНТИЧНОСТИ

К настоящему моменту существует несколько концепций аутентичности личности, среди которых безусловно лидируют личностно-центрированная [27] и экзистенциальная [20] концепции. Водораздел между разными взглядами на аутентичность личности задан пониманием локализации и содержания истинного Я: обретается ли оно внутри личности или вне ее, оно природно или социально? [12; 26]. Недавние исследования синтезируют эти подходы, отмечая позитивность истинного Я [13; 25]. Тем не менее существующие взгляды все еще остаются фрагментарными и разорванными, что

и побудило нас предложить концепцию аутентичности с опорой на идеи психологии субъекта: признание свободы человека, его изначальной социальности и диалога с миром, понимание человека как инициатора разных видов активности и творца своей личной истории [1; 2; 4; 9].

Аутентичность в рамках парадигмы субъектного подхода определяется как трансцендентная и адаптивная черта личности, обеспечивающая верность человека своей природе (индивидуальным качествам), пространственно-временным обстоятельствам своей жизни (средовым параметрам бытия), призванию и предназначению (экзистенциально-трансцендентным вызовам). С учетом последних исследований можно представить несколько положений субъектной концепции аутентичности.

Диспозициональная аутентичность:

1) отражает восприимчивость человека к содержанию его иерархически организованной индивидуальности с приоритетностью прижизненно формирующихся качеств [7; 17];

2) представляет собой изначально социальное качество, развивающееся благодаря обратным связям, которые взрослеющий человек получает от значимых других и социального окружения в целом [5; 6; 13; 25];

3) обладает выраженным адаптивным смыслом и сопряжена с психологическим благополучием [22];

4) развивается на протяжении жизненного пути, основные векторы развития — усиление и дифференциация а) социальной и б) агентной составляющих проявлений аутентичности [6; 10];

5) будучи результатом перманентного диалога человека с миром, обеспечивает заботу о человеестве в целом и потому связана с просоциальными качествами личности [20; 26];

6) отражает восприимчивость человека к собственному жизненному пути и призванию, наделяя его ресурсами для совладания с вызовами [3; 18];

7) представляет собой предиктор, эффект и эпифеномен “правильной” жизни.

Представляется, что аутентичность в нашем понимании имеет статус черты нижнего уровня (“характерной адаптации”) [18], предоставляющей человеку обратную связь о рисках самоотчуждения. Своевременность этой информации дает человеку возможность оперативно вернуться на собственную траекторию развития, а опыт аутентичной жизни кристаллизуется в соответствующей черте. Поэтому аутентичность, с одной стороны, располагает к “правильной” жизни, с другой — является

ее кумулятивным результатом, с третьей — представляет собой ее эпифеномен, т.е. естественный непредусмотренный результат. Подобно всем чертам личности, она включает когнитивное содержание (осознание подлинности как ценности), аффективное (стремление к подлинности) и поведенческое (готовность вести себя в соответствии со своими представлениями и желаниями) [21].

Содержание данного феномена отражено в *Московской шкале аутентичности* (Меня устраивает место и время, в которое мне довелось жить; Я принимаю себя таким(ой), какой(ая) я есть от природы; Я знаю свое предназначение и следую ему; Пусть я ошибаюсь, я проживаю свою собственную жизнь; Я себя знаю и хорошо понимаю) [20]. Для эмпирической верификации концепции было проведено исследование трансцендентной и адаптивной функций аутентичности, как она понимается в разных парадигмах. Адаптивная функция при этом оценивается по связям с маркерами благополучия, а трансцендентная — по связям с моральными мотивами личности.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СВЯЗЕЙ ДИСПОЗИЦИОНАЛЬНОЙ АУТЕНТИЧНОСТИ С ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ БЛАГОПОЛУЧИЕМ И МОРАЛЬНЫМИ МОТИВАМИ

Дизайн и процедура исследования. Исследование было направлено на проверку следующих гипотез:

- 1) диспозициональная аутентичность положительно связана с психологическим благополучием человека;
- 2) диспозициональная аутентичность положительно связана с моральными мотивами человека;
- 3) индикаторы диспозициональной аутентичности в рамках разных парадигм образуют разные паттерны связей с показателями благополучия и моральными мотивами.

Выборка собиралась авторами из групп студентов разных специальностей и ступеней образования российских университетов в ходе преподавания дисциплин Психология индивидуальных различий и Психология юности; условия участия оговаривались в программе дисциплины, а именно: за участие в исследовании студенты получали академический кредит. Методики заполнялись добровольно посредством сервиса *Ika.si*, и респонденты давали письменное согласие на публикацию анонимных данных. Критерием включения в выборку

было наличие российского гражданства (поскольку есть основания полагать, что аутентичность — культурно специфичный феномен) и полное заполнение необходимых методик. Исключались неполные данные и те, что содержали статистические выбросы.

Исследование одобрено Комиссией по этической оценке эмпирических исследовательских проектов НИУ ВШЭ.

Выборка. В исследовании приняли участие 430 респондентов в возрасте от 17 до 32 лет ($M_{\text{возраст}} = 19.20 \pm 1.22$), из них 88 мужчин и 342 женщины.

Методы. Для оценки условно зависимых и независимых переменных использовались стандартизированные опросники. *Шкала аутентичности* представляет личностно-центрированную концепцию и включает три показателя: *Аутентичная жизнь*, *Принятие внешнего влияния* и *Самоотчуждение* [20; 27]. *Опросник аутентичности* М. Кернса и Б. Голдмана представляет экзистенциальную концепцию аутентичности и содержит четыре показателя: *Осознанность*, *Непредвзятость*, *Аутентичное поведение* и *Аутентичные отношения* [8; 16]. Однофакторная *Московская шкала аутентичности* разработана в рамках субъектной концепции и включает пять пунктов (см. выше).

Для оценки адаптивной и трансцендентной функций аутентичности использовались однофакторная *Шкала психологического благополучия Варвика—Эдинбург* (*Warwick—Edinburgh mental well-being scale*) [23], *Краткая форма отчета о позитивных и негативных чувствах* (*ПАНАС, Short-form of the positive and negative affect schedule*) с двумя показателями (*Негативный аффект* и *Позитивный аффект*) [24] и опросник *Модель моральных мотивов* (*Model of moral motives*) [15; 19], включающий шесть показателей. Половина из них отражает прескриптивную мораль (*Помощь* (*Helping*), *Усердие* (*Self-Reliance*), *Социальную справедливость* (*Social justice*)), а другая половина — проскриптивную (*Самоограничение* (*Self-Restraint*), *Непричинение вреда* (*Not-Harming*) и *Социальный порядок* (*Social order*)). Все использованные инструменты были либо созданы в России, либо адаптированы для русскоязычной выборки.

РЕЗУЛЬТАТЫ

Описательная статистика и надежность шкал, включенных в анализ, приведены в приложении. Большинство шкал имеют высокую надежность, за исключением некоторых шкал *Модели моральных*

Таблица 1. Корреляции различных измерений аутентичности

Шкалы	МША	О	АП	АО	Н	ПВВ	СО
О	0.721**						
АП	0.427**	0.490**					
АО	0.243**	0.231**	0.187**				
Н	0.261**	0.343**	0.34**	–0.062			
ПВВ	–0.662**	–0.770**	–0.438**	–0.098*	–0.338**		
СО	–0.430**	–0.452**	–0.598**	–0.097*	–0.391**	0.473**	
АЖ	0.487**	0.520**	0.524**	0.087	0.385**	–0.599**	–0.583**

Примечания. МША — Московская шкала аутентичности; АЖ — Аутентичная жизнь; ПВВ — Принятие внешнего влияния; СО — Самоотчуждение; О — Осознанность; Н — Непредвзятость; АП — Аутентичное поведение; АО — Аутентичные отношения.

* — $p < 0.05$, ** — $p < 0.001$.

мотивов, которые, впрочем, достаточны для дальнейшего анализа [14].

Сравнение измеренных показателей в мужской и женской частях выборки с помощью t -критерия с поправкой на неравенство дисперсий (критерия Уэлча) показало, что размер эффекта в большинстве случаев был невелик. Значимые положительные корреляции с возрастом были получены только для *Аутентичного поведения* ($p < 0.05$) и *Социальной справедливости* ($p < 0.001$). Поэтому мы решили не включать в предсказательные модели параметры пола и возраста.

Практически все корреляции между показателями аутентичности, относящимися к разным парадигмам, были значимы (большая часть — на уровне $p < 0.001$) (табл. 1, корреляция Пирсона). Особенно сильные связи получены между *Московской шкалой аутентичности*, с одной стороны, и субшкалами *Осознанности* и *Принятия внешнего влияния*, с другой; в то же время две последние субшкалы коррелируют между собой сильно отрицательно, в соответствии с их смыслом. Также присутствуют довольно сильные корреляции *Аутентичного поведения* и *Самоотчуждения*, *Аутентичной жизни* с *Принятием внешнего влияния* и *Самоотчуждения*. Этот результат указывает на достаточно высокую согласованность оценки аутентичности в рамках разных подходов, что ожидаемо, однако затрудняет дифференциацию степени влияния разных измерений аутентичности на другие показатели. В силу этого мы в дальнейшем не стали строить общие модели для всех измерений аутентичности, а для каждой условно зависимой переменной было представлено по три модели, оценивающие вклад показателей: 1) *Московской шкалы аутентичности*; 2) *Опросника аутентичности*; 3) *Шкалы аутентичности*. Результаты представлены в табл. 2.

Остановимся на результатах подробнее. Обнаружено, что общий показатель психологического благополучия является эффектом (по коэффици-

енту R^2) переменных, относящихся ко всем трем моделям, при этом максимальный вклад внесен показателем субъектной концепции, а минимальный — показателями личностно-центрированного подхода. Основываясь на значимых угловых коэффициентах, можно констатировать, что среди отдельных предикторов значимыми являются *Московская шкала*, *Осознанность*, *Аутентичные отношения*, *Принятие внешнего влияния* (положительный вклад) и *Самоотчуждение* (отрицательный вклад).

В отношении *Позитивного аффекта* вклад переменных, представляющих все три концепции, сопоставим. Наиболее сильны предикторы, относящиеся к экзистенциальной модели аутентичности, — *Осознанность* и *Аутентичные отношения*, а наиболее слаб — антипредиктор *Принятие внешнего влияния*, представляющий личностно-центрированный подход. Для *Негативного аффекта* значимыми также оказались все три модели, при этом самые сильные связи представлены личностно-центрированной моделью, где самым сильным предиктором оказалось *Самоотчуждение*, а самым сильным антипредиктором — *Принятие внешнего влияния*. В экзистенциальной модели более слабый предиктор — это *Непредвзятость*; антипредикторами оказались *Осознанность* и *Аутентичные отношения*. Можно констатировать, что *Гипотеза 1* нашла свое подтверждение.

Предсказательные модели для моральных мотивов оказались слабее тех, что предсказывали психологическое благополучие. Мотив *Помощи* заметно предсказывается *Московской шкалой* и *Непредвзятостью*, и парадоксальным образом отрицательно — *Аутентичными отношениями*, а мотив *Непричинения вреда* — *Московской шкалой* и *Непредвзятостью*. Переменные личностно-центрированной модели заметного эффекта не оказали.

Мотив *Социальной справедливости* предсказывается (слабо) только *Непредвзятостью*, а мотив *Социального порядка* — *Осознанностью*, *Аутентичной*

Таблица 2. Результаты регрессионного анализа

Модель и ее оценка	Предиктор	Регрессионные коэффициенты
Шкала психологического благополучия, 5 связей		
Модель 1*** ($R^2 = 0.379$, $F(1, 428) = 261.557$, $p < 0.001$)	Московская шкала аутентичности***	$\beta = 0.616$, $p < 0.001$
Модель 2*** ($R^2 = 0.344$, $F(4, 425) = 55.824$, $p < 0.001$)	Осознанность***	$\beta = 0.486$, $p < 0.001$
	Аутентичное поведение	$\beta = 0.032$, $p = 0.468$
	Аутентичные отношения**	$\beta = 0.130$, $p = 0.005$
	Непредвзятость	$\beta = 0.049$, $p = 0.237$
Модель 3*** ($R^2 = 0.305$, $F(3, 426) = 62.335$, $p < 0.001$)	Принятие внешнего влияния**	$\beta = 0.148$, $p = 0.008$
	Самоотчуждение***	$\beta = -0.429$, $p < 0.001$
	Аутентичная жизнь	$\beta = -0.037$, $p = 0.463$
Позитивный аффект, 5 связей		
Модель 1*** ($R^2 = 0.201$, $F(1, 428) = 107.447$, $p < 0.001$)	Московская шкала аутентичности***	$\beta = 0.448$, $p < 0.001$
Модель 2*** ($R^2 = 0.216$, $F(4, 425) = 29.238$, $p < 0.001$)	Осознанность***	$\beta = 0.376$, $p < 0.001$
	Аутентичное поведение	$\beta = 0.014$, $p = 0.776$
	Аутентичные отношения*	$\beta = 0.113$, $p = 0.027$
	Непредвзятость	$\beta = 0.056$, $p = 0.212$
Модель 3*** ($R^2 = 0.179$, $F(3, 426) = 30.999$, $p < 0.001$)	Принятие внешнего влияния*	$\beta = 0.12$, $p = 0.048$
	Самоотчуждение***	$\beta = -0.315$, $p < 0.001$
	Аутентичная жизнь	$\beta = -0.042$, $p = 0.444$
Негативный аффект, 6 связей		
Модель 1*** ($R^2 = 0.149$, $F(1, 428) = 74.719$, $p < 0.001$)	Московская шкала аутентичности***	$\beta = -0.386$, $p < 0.001$
Модель 2*** ($R^2 = 0.218$, $F(4, 425) = 29.642$, $p < 0.001$)	Осознанность***	$\beta = -0.316$, $p < 0.001$
	Аутентичное поведение	$\beta = -0.060$, $p = 0.209$
	Аутентичные отношения***	$\beta = -0.203$, $p < 0.001$
	Непредвзятость**	$\beta = 0.140$, $p = 0.002$
Модель 3*** ($R^2 = 0.230$, $F(3, 426) = 42.34$, $p < 0.001$)	Принятие внешнего влияния*	$\beta = -0.129$, $p = 0.029$
	Самоотчуждение***	$\beta = 0.354$, $p < 0.001$
	Аутентичная жизнь	$\beta = 0.061$, $p = 0.255$
Помощь — Пре, 3 связи		
Модель 1*** ($R^2 = 0.048$, $F(1, 428) = 21.699$, $p < 0.001$)	Московская шкала аутентичности***	$\beta = 0.220$, $p < 0.001$
Модель 2*** ($R^2 = 0.176$, $F(4, 425) = 22.628$, $p < 0.001$)	Осознанность	$\beta = 0.097$, $p = 0.068$
	Аутентичное поведение	$\beta = 0.074$, $p = 0.13$
	Аутентичные отношения***	$\beta = -0.216$, $p < 0.001$
	Непредвзятость***	$\beta = 0.398$, $p < 0.001$
Модель 3 ($R^2 = 0.002$, $F(3, 426) = 0.313$, $p = 0.816$)	Принятие внешнего влияния	$\beta = -0.015$, $p = 0.818$
	Самоотчуждение	$\beta = -0.058$, $p = 0.348$
	Аутентичная жизнь	$\beta = 0.023$, $p = 0.703$
Непричинение вреда — Про, 2 связи		
Модель 1** ($R^2 = 0.021$, $F(1, 428) = 9.022$, $p = 0.003$)	Московская шкала аутентичности**	$\beta = 0.144$, $p = 0.003$
Модель 2*** ($R^2 = 0.100$, $F(4, 425) = 12.984$, $p < 0.001$)	Осознанность	$\beta = 0.044$, $p = 0.42$
	Аутентичное поведение	$\beta = -0.075$, $p = 0.139$
	Аутентичные отношения	$\beta = -0.008$, $p = 0.878$
	Непредвзятость***	$\beta = 0.309$, $p < 0.001$
Модель 3 ($R^2 = 0.001$, $F(3, 426) = 0.193$, $p = 0.901$)	Принятие внешнего влияния	$\beta = -0.023$, $p = 0.732$
	Самоотчуждение	$\beta = -0.042$, $p = 0.499$
	Аутентичная жизнь	$\beta = 0.023$, $p = 0.703$

Социальная справедливость — Пре, 2 связи		
Модель 1 ($R^2 = 0.003$, $F(1, 428) = 1.168$, $p = 0.280$)	Московская шкала аутентичности	$\beta = 0.052$, $p = 0.28$
Модель 2* ($R^2 = 0.026$, $F(4, 425) = 2.838$, $p = 0.024$)	Осознанность	$\beta = -0.021$, $p = 0.71$
	Аутентичное поведение	$\beta = -0.052$, $p = 0.326$
	Аутентичные отношения	$\beta = -0.036$, $p = 0.529$
	Непредвзятость**	$\beta = 0.146$, $p = 0.004$
Модель 3 ($R^2 = 0.014$, $F(3, 426) = 2.000$, $p = 0.113$)	Принятие внешнего влияния	$\beta = 0.009$, $p = 0.892$
	Самоотчуждение	$\beta = -0.015$, $p = 0.812$
	Аутентичная жизнь*	$\beta = 0.129$, $p = 0.033$
Социальный порядок — Про, 4 связи		
Модель 1 ($R^2 = 0.008$, $F(1, 428) = 3.25$, $p = 0.072$)	Московская шкала аутентичности	$\beta = 0.087$, $p = 0.072$
Модель 2*** ($R^2 = 0.044$, $F(4, 425) = 4.872$, $p < 0.001$)	Осознанность**	$\beta = 0.138$, $p = 0.015$
	Аутентичное поведение**	$\beta = -0.113$, $p = 0.032$
	Аутентичные отношения***	$\beta = -0.181$, $p = 0.001$
	Непредвзятость	$\beta = 0.018$, $p = 0.712$
Модель 3*** ($R^2 = 0.060$, $F(3, 426) = 9.1$, $p < 0.001$)	Принятие внешнего влияния	$\beta = 0.044$, $p = 0.493$
	Самоотчуждение**	$\beta = -0.149$, $p = 0.013$
	Аутентичная жизнь	$\beta = 0.29$, $p < 0.001$
Усердие — Пре, 4 связи		
Модель 1*** ($R^2 = 0.141$, $F(1, 428) = 70.379$, $p < 0.001$)	Московская шкала аутентичности***	$\beta = 0.376$, $p < 0.001$
Модель 2*** ($R^2 = 0.175$, $F(4, 425) = 22.536$, $p < 0.001$)	Осознанность***	$\beta = 0.301$, $p < 0.001$
	Аутентичное поведение	$\beta = -0.02$, $p = 0.679$
	Аутентичные отношения	$\beta = 0.003$, $p = 0.954$
	Непредвзятость***	$\beta = 0.233$, $p < 0.001$
Модель 3*** ($R^2 = 0.073$, $F(3, 426) = 42.34$, $p < 0.001$)	Принятие внешнего влияния	$\beta = -0.044$, $p = 0.499$
	Самоотчуждение***	$\beta = -0.217$, $p < 0.001$
	Аутентичная жизнь	$\beta = -0.126$, $p = 0.032$
Самоограничение — Про, 1 связь		
Модель 1* ($R^2 = 0.010$, $F(1, 428) = 4.305$, $p = 0.039$)	Московская шкала аутентичности*	$\beta = 0.1$, $p = 0.039$
Модель 2 ($R^2 = 0.011$, $F(4, 425) = 1.18$, $p = 0.319$)	Осознанность	$\beta = 0.081$, $p = 0.159$
	Аутентичное поведение	$\beta = 0.037$, $p = 0.493$
	Аутентичные отношения	$\beta = -0.096$, $p = 0.092$
	Непредвзятость	$\beta = 0.043$, $p = 0.391$
Модель 3 ($R^2 = 0.003$, $F(3, 426) = 0.448$, $p = 0.719$)	Принятие внешнего влияния	$\beta = -0.041$, $p = 0.537$
	Самоотчуждение	$\beta = -0.046$, $p = 0.459$
	Аутентичная жизнь	$\beta = 0.038$, $p = 0.533$

Примечание. Про — проскриптивный (запрещающий) мотив; Пре — прескриптивный (стимулирующий) мотив; * — значимость на уровне $p < 0.05$; ** — $p < 0.01$; *** — $p < 0.001$.

жизнью, отрицательно — Самоотчуждением, Аутентичными отношениями и Аутентичным поведением. Мотив Усердия положительно предсказан Московской шкалой аутентичности, Осознанностью, Непредвзятостью, отрицательно — Самоотчуждением и Аутентичной жизнью. Наконец мотив Самоограничения оказался слабо связан только с Московской шкалой аутентичности. Таким образом, можно заключить, что Гипотеза 2 подтвердилась частично, а Гипотеза 3 — полностью.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенное исследование привело к результатам, некоторые из них были ожидаемыми, в то время как другие требуют осторожной интерпретации. Так, вполне однозначны связи переменных, представляющих все три парадигмы аутентичности, со всеми изученными показателями психологического благополучия [8; 22]. В соответствии с ранее известными фактами аутентичность проявила себя

как высокоадаптивное качество, способствующее эвдемоническому и гедонистическому благополучию в текущий период времени. Однако одна связь видится все же неожиданной: *Непредвзятость* оказалась сопряженной с *Негативным аффектом*. Возможно, непредвзятое отношение к себе открывает человеку его несовершенство, что в краткосрочной перспективе (где и переживается аффект) может привести к душевному дискомфорту. Однако эта “цена за правду” поправима в долгосрочной перспективе. Опять же есть внутренняя согласованность в этом паттерне связей с учетом того, что *Самоотчуждение* (которое может иногда уберечь от травматичного понимания своего истинного Я) связано и с *Негативным аффектом*, и с *Непредвзятостью* отрицательно.

Что касается трансцендентной функции аутентичности, изученной через связи с моральными мотивами, то результаты менее убедительны и однозначны, однако проявляются выразительные нюансы в зависимости от концепции аутентичности [20; 25]. Значимые модели существуют, но обладают слабой предсказательной силой. Четыре из шести мотивов предсказываются *Московской шкалой аутентичности*, пять — переменными экзистенциальной модели и только два — переменными личностно-центрированной модели. Практически не связан с аутентичностью мотив *Самоограничения*, возможно, в силу возрастных особенностей молодежной выборки, не предрасполагающих к самоограничению [19].

Большинство связей выглядит логично, кроме нескольких, наличие которых не позволило считать *Гипотезу 2* подтвержденной полностью. Неожиданно *Аутентичные отношения* оказались связаны отрицательно с двумя мотивами — *Помощью* и *Социальным порядком*: люди, которые ценят искренние близкие отношения, при этом совершенно не готовы помогать абстрактному представителю человечества и тем более — поддерживать правила сообщества. Верно и обратное: готовность к помощи выше у тех, кто не связан близкими отношениями. Возможно, этот факт можно понять, если полагать, что аутентичные отношения всегда конкретны и ценностны, выделяя определенный социальный объект как “фигуру из фона”, в то время как моральные мотивы по логике концепции — это скорее предрасположенность, направленная на среднестатистического незнакомого человека. Точно так же неоднозначна отрицательная связь между *Аутентичным поведением*, маркирующим согласованность между взглядами и поступками, и мотивом *Социального порядка*: человек, ведущий себя последовательно, не склонен поддерживать

социальный порядок. Если проинтерпретировать все необычные полученные нами результаты, можно заметить, что просматривается тема приватности, избирательности, которая сопутствует аутентичности, отвечая экзистенциальному смыслу рассматриваемого феномена. Действительно аутентичность предполагает скорее личную историю, и потому социальная вовлеченность не является необходимым ее атрибутом.

Наконец отметим, что три концепции аутентичности обладают разной эвристичностью. Субъектная и экзистенциальная концепции реализуют и адаптивную, и трансцендентную функции. Аутентичность в рамках личностно-центрированной концепции представляет собой в первую очередь адаптивный феномен. Плотность связей, образованных каждой из восьми переменных аутентичности, распределена следующим образом: *Московская шкала аутентичности* образовала семь связей, *Осознанность*, *Аутентичные отношения*, *Непредвзятость* и *Самоотчуждение* — по пять, *Принятие внешнего влияния* — три, *Аутентичное поведение* и *Аутентичная жизнь* — всего по одной. Очевидно, субъектная концепция лидирует по количеству образуемых связей.

ВЫВОДЫ

В настоящем исследовании представлена субъектная концепция аутентичности. Ее преимуществом является экологическая валидность, так как она разработана в той культуре, где и применяется. В соответствии с ожиданиями, наибольшее количество легко интерпретируемых связей, позволяющих верифицировать адаптивную и трансцендентную функции аутентичности, было получено именно показателем субъектной концепции. Аутентичность действительно способствует переживанию общего благополучия, позитивного аффекта и отсутствию негативного аффекта. Кроме того, она образует значимые связи с моральными мотивами. Таким образом, аутентичность представляет собой просоциальное качество, ориентирующее человека в мире и мотивирующее к дальнейшему развитию через преодоление своего несовершенства.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Субъектная концепция аутентичности, основанная на главных идеях психологии субъекта, развиваемой в российской психологии, представлена и эмпирически верифицирована. Хотя ожидания в основном подтвердились, проведенное

исследование не свободно от ограничений, которые планируется преодолеть в дальнейшем. Прежде всего это специфика молодежной выборки, отличающейся гедонизмом: вполне возможно, что паттерны связей с моральными мотивами были бы другими у респондентов более зрелого возраста. Еще одно актуальное продолжение исследования — это использование других переменных, маркирующих просоциальное поведение, призвание и предназначение. Представляется, что полученные новые результаты могут быть использованы в программах личностного развития, направленных на открытие истинного Я.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Анцыферова Л.И. Психологическое содержание феномена субъекта и границы субъектно-деятельностного подхода // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой, В.Н. Дружинина. М.: Академический проект, 2000. С. 26–42.
3. Бочавер К.А., Резниченко С.И. Личностная аутентичность как ресурс преодоления синдрома профессионального выгорания // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 2. С. 61–71.
4. Брушлинский А.В. О критериях субъекта // Психология индивидуального и группового субъекта / Под ред. А.В. Брушлинского. М.: Пер Сэ, 2002. С. 9–33.
5. Едамова А.Ю. Аутентичные отношения: обзор зарубежных исследований // Современная зарубежная психология. 2023. Т. 12. № 1. С. 109–118.
6. Нартова-Бочавер С.К., Ерофеева В.Г., Байрамян Р.М., Чулюкин К.С. Повседневные представления об аутентичности: от детства к юности // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 3. С. 523–547.
7. Нартова-Бочавер С.К., Ирхин Б.Д., Резниченко С.И. Диспозициональная аутентичность во внутриличностном пространстве // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2020. Т. 17. № 3. С. 500–519.
8. Нартова-Бочавер С.К., Корнеев А.А., Резниченко С.И. Краткая версия опросника аутентичности Керниса-Голдмана: адаптация в России // Консультативная психология и психотерапия. 2022. Т. 30. № 3. С. 150–171.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 508 с.
10. Alchin C.E., Machin T.M., Martin N., Burton L.J. Authenticity and inauthenticity in adolescents: a scoping review // Adolescent Research Review. 2023. P. 1–37. DOI: <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00218-8>
11. Gadgil M., Bossert W.H. Life historical consequences of natural selection // American Naturalist. 1970. V. 104. № 935. P. 1–24.
12. Grégoire S., Baron L., Ménard J., Lachance L. The Authenticity Scale: psychometric properties of a French translation and exploration of its relationships with personality and well-being // Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne des sciences du comportement. 2014. V. 46. № 3. P. 346–355.
13. Guenther C.L., Zhang Y., Sedikides C. The Authentic self is the self-enhancing self: a self-enhancement framework of authenticity // Personality and Social Psychology Bulletin. 2024. V. 50 (8). P. 1182–1196. DOI: <https://doi.org/10.1177/01461672231160653>
14. Hinton P.R., Brownlow C., McMurray I., Cozens B. SPSS explained. London: Routledge, 2004. 400 p.
15. Janoff-Bulman R., Carnes N.C. The Model of Moral Motives // Atlas of moral psychology / Eds. Gray K., Graham J. N.Y.: The Guilford Press, 2018. P. 223–231.
16. Kernis M.H., Goldman B.M. A Multicomponent Conceptualization of authenticity: theory and research // Advances in Experimental Social Psychology. 2006. V. 38. P. 283–357.
17. Maltby J., Wood A.M., Day L., Pinto D. The Position of authenticity within extant models of personality // Personality and Individual Differences. 2012. V. 52. № 3. P. 269–273.
18. McAdams D.P. The problem of meaning in personality psychology from the standpoints of dispositional traits, characteristic adaptations, and life stories // The Japanese Journal of Personality. 2010. V. 18. № 3. P. 173–186.
19. Nartova-Bochaver S.K., Kuznetsova V.B. Friendly home and inhabitants' morality: mutual relationships // Frontiers in psychology. 2018. V. 8. P. 23–48.
20. Reznichenko S.I., Nartova-Bochaver S.K., Irkhin B.D. Do authentic people care about the environment? A view from two paradigms // Psychology in Russia: State of the Art. 2021. V. 14. № 3. P. 81–102.
21. Schmitt M., Gollwitzer M., Baumert A. et al. Traits as situational sensitivities. psychometric and substantive comments on the TASS model proposed by Marshall and Brown. Mainz: Universität Koblenz-Landau, 2008.
22. Sutton A. Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement // Personality and Individual Differences. 2020. V. 153. Art. 109645. DOI: [10.1016/j.paid.2019.109645](https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109645)
23. Tennant R., Hiller L., Fishwick R. et al. The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation // Health and Quality of Life Outcomes. 2007. V. 5. № 1. P. 1–13.
24. Thompson E.R. Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS) // Journal of Cross-Cultural Psychology. 2007. V. 38. № 2. P. 227–242.

25. *Toper A., Sellman E., Joseph S.* Examining the structure of authenticity: A factor analytic study of the Authenticity Scale and Authenticity Inventory Subscales // *The Humanistic Psychologist*. 2022. V. 50. № 2. P. 304–319.
26. *Toper A., Sellman E., Joseph S.* The prosocial and pro-environmental aspects of authenticity and the mediating role of self-transcendence // *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2023. DOI: 10.1080/14779757.2023.2255634
27. *Wood A.M., Linley P.A., Maltby J. et al.* The Authentic Personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale // *Journal of Counseling Psychology*. 2008. V. 55. № 3. P. 385–399.

THE AGENT CONCEPT OF THE AUTHENTIC PERSON: JUSTIFICATION AND EMPIRICAL VERIFICATION²

S. K. Nartova-Bochaver^{1,*}, A. A. Korneev^{2,}, K. A. Bochaver^{1,***}**

¹*National Research University Higher School of Economics (HSE University);
101000, Moscow, Myasnitskaya str., 20, Russia.*

²*Lomonosov Moscow State University;
119991, Moscow, Leninskie Gory str., 1, Russia.*

^{*}*ScD (Psychology), Professor.*

E-mail: s-nartova@yandex.ru

^{**}*PhD, Senior Researcher.*

E-mail: korneeff@gmail.com

^{***}*PhD, Senior Researcher.*

E-mail: konstantin.bochaver@gmail.com

Received 01.02.2024

Abstract. The agent concept of the personal authenticity considering it personality trait that ensures a person's fidelity to their nature, spatial and temporal circumstances of life, and calling, is systematically presented. The two main functions of authenticity, transcendental and adaptive, contribute to maintaining prosocial (including moral) attitudes and psychological well-being. The agent concept is presented in seven positions and verified empirically. The correlation study involved 430 respondents aged 17 to 32 years ($M_{\text{age}} = 19.20 \pm 1.22$), 88 men and 342 women. The indicators of general well-being, positive and negative affect, and moral motives were measured. Eight authenticity indicators representing three concepts were independent variables. Three hypotheses were tested: 1) Dispositional authenticity is positively associated with a person's psychological well-being; 2) Dispositional authenticity is positively associated with a person's moral motives; 3) Indicators of dispositional authenticity within different paradigms form different patterns of connections with well-being indicators and moral motives. All three hypotheses were confirmed (the second one — partially). The prediction of well-being is stronger compared with moral motives, and the indicator of the agent concept forms the largest number of connections, giving evidence for both adaptive and transcendental functions of authenticity.

Keywords: authenticity, agent psychology, existential psychology, person-centered psychology, psychological well-being, moral motives.

REFERENCES

1. *Abul'hanova-Slavskaja K.A.* Strategija zhizni. Moscow: Mysl', 1991. 299 p. (In Russian)
2. *Ancyferova L.I.* Psihologicheskoe sodержanie fenomena sub''ekt i granicy sub''ektno-dejatel'nostnogo podhoda. Eds. A.V. Brushlinskiy, M.I. Volovikova, V.N. Druzhinin. Problema sub''ekta v psihologicheskoy nauke. Moscow: Akademicheskij proekt, 2000. P. 26–42. (In Russian)
3. *Bochaver K.A., Reznichenko S.I.* Lichnostnaja autentichnost' kak resurs preodoleniya sindroma professional'nogo vygoranija. *Psihologicheskii zhurnal*. 2022. V. 43. № 2. P. 61–71. (In Russian)
4. *Brushlinskij A.V.* O kriterijah sub''ekta. Ed. A.V. Brushlinskiy. *Psihologija individual'nogo i gruppovogo sub''ekta*. Moscow: Per Se, 2002. P. 9–33. (In Russian)

² The research was supported by the Russian Science Foundation, project No. 20-18-00262, <https://rscf.ru/project/20-18-00262/>

5. *Edamova A.Ju.* Autentichnye otnoshenija: obzor zarubezhnyh issledovanij. *Sovremennaja zarubezhnaja psihologija*. 2023. V. 12. № 1. P. 109–118. (In Russian)
6. *Nartova-Bochaver S.K., Erofeeva V.G., Bajramjan R.M., Chuljukin K.S.* Povsednevnye predstavlenija ob autentichnosti: ot detstva k junosti. *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki*. 2023. V. 20. № 3. P. 523–547. (In Russian)
7. *Nartova-Bochaver S.K., Irhin B.D., Reznichenko S.I.* Dispozicional'naja autentichnost' vo vnutrilichnostnom prostranstve. *Psihologija. Zhurnal Vyshej shkoly jekonomiki*. 2020. V. 17. № 3. P. 500–519. (In Russian)
8. *Nartova-Bochaver S.K., Korneev A.A., Reznichenko S.I.* Kratkaja versija oprosnika autentichnosti Kernisa-Goldmana: adaptacija v Rossii. *Konsul'tativnaja psihologija i psihoterapija*. 2022. V. 30. № 3. P. 150–171. (In Russian)
9. *Rubinshtejn S.L.* Bytie i soznanie. *Chelovek i mir*. St. Petersburg: Piter, 2003. 508 p. (In Russian)
10. *Alchin C.E., Machin T.M., Martin N., Burton L.J.* Authenticity and inauthenticity in adolescents: a scoping review. *Adolescent Research Review*. 2023. P. 1–37. DOI: 10.1007/s40894-023-00218-8
11. *Gadgil M., Bossert W.H.* Life historical consequences of natural selection. *American Naturalist*. 1970. V. 104. № 935. P. 1–24.
12. *Grégoire S., Baron L., Ménard J., Lachance L.* The Authenticity Scale: psychometric properties of a French translation and exploration of its relationships with personality and well-being. *Canadian Journal of Behavioural Science. Revue Canadienne des sciences du comportement*. 2014. V. 46. № 3. P. 346–355.
13. *Guenther C.L., Zhang Y., Sedikides C.* The authentic self is the self-enhancing self: a self-enhancement framework of authenticity. *Personality and Social Psychology Bulletin*. 2024. V. 50 (8). P. 1182–1196. DOI: 10.1177/01461672231160653
14. *Hinton P.R., Brownlow C., McMurray I., Cozens B.* SPSS explained. London: Routledge, 2004. 400 p.
15. *Janoff-Bulman R., Carnes N.C.* The model of moral motives. Eds. Gray K., Graham J. *Atlas of moral psychology*. New York: The Guilford Press, 2018. P. 223–231.
16. *Kernis M.H., Goldman B.M.* A multicomponent conceptualization of authenticity: theory and research. *Advances in Experimental Social Psychology*. 2006. V. 38. P. 283–357.
17. *Maltby J., Wood A.M., Day L., Pinto D.* The position of authenticity within extant models of personality. *Personality and Individual Differences*. 2012. V. 52. № 3. P. 269–273.
18. *McAdams D.P.* The problem of meaning in personality psychology from the standpoints of dispositional traits, characteristic adaptations, and life stories. *The Japanese Journal of Personality*. 2010. V. 18. № 3. P. 173–186.
19. *Nartova-Bochaver S.K., Kuznetsova V.B.* Friendly home and inhabitants' morality: mutual relationships. *Frontiers in psychology*. 2018. V. 8. P. 2348.
20. *Reznichenko S.I., Nartova-Bochaver S.K., Irkhin B.D.* Do authentic people care about the environment? A view from two paradigms. *Psychology in Russia: State of the Art*. 2021. V. 14. № 3. P. 81–102.
21. *Schmitt M., Gollwitzer M., Baumert A. et al.* Traits as situational sensitivities. psychometric and substantive comments on the TASS model proposed by Marshall and Brown. Mainz: Universität Koblenz-Landau, 2008.
22. *Sutton A.* Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and Individual Differences*. 2020. V. 153. Art. 109645. DOI: 10.1016/j.paid.2019.109645
23. *Tennant R., Hiller L., Fishwick R. et al.* The Warwick-Edinburgh mental well-being scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*. 2007. V. 5. № 1. P. 1–13.
24. *Thompson E.R.* Development and validation of an internationally reliable short-form of the Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *Journal of Cross-Cultural Psychology*. 2007. V. 38. № 2. P. 227–242.
25. *Toper A., Sellman E., Joseph S.* Examining the structure of authenticity: A factor analytic study of the Authenticity Scale and Authenticity Inventory Subscales. *The Humanistic Psychologist*. 2022. V. 50. № 2. P. 304–319.
26. *Toper A., Sellman E., Joseph S.* The prosocial and pro-environmental aspects of authenticity and the mediating role of self-transcendence. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*. 2023. DOI: 10.1080/14779757.2023.2255634
27. *Wood A.M., Linley P.A., Maltby J. et al.* The Authentic Personality: A theoretical and empirical conceptualization and the development of the Authenticity Scale. *Journal of Counseling Psychology*. 2008. V. 55. № 3. P. 385–399.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Описательная статистика и надежность шкал, включенных в анализ

Шкала/Субшкала	<i>M</i>	<i>SD</i>	Мужчины	Женщины	<i>t</i> -критерий	Размер эффекта (<i>d</i> Коэна)	Альфа Кронбаха
Московская шкала аутентичности	18.323	3.639	18.557 (3.959)	18.263 (3.556)	$t(125.49) = 0.633$, $p = 0.528$	0.078	0.757
<i>Опросник аутентичности</i>							
Осознанность	28.540	5.751	29.58 (5.967)	28.272 (5.672)	$t(130.367) = 1.852$, $p = 0.066$	0.225	0.817
Аутентичное поведение	27.088	5.573	27.091 (5.455)	27.088 (5.61)	$t(138.183) = 0.005$, $p = 0.996$	0.001	0.745
Аутентичные отношения	31.807	4.686	30.227 (5.236)	32.213 (4.452)	$t(121.307) = -3.267$, $p = 0.001$	-0.409	0.756
Непредвзятость	27.500	5.052	28.875 (5.622)	27.146 (4.841)	$t(122.227) = 2.644$, $p = 0.009$	0.330	0.674
<i>Шкала аутентичности</i>							
Аутентичная жизнь	12.909	4.307	13.489 (4.441)	12.76 (4.266)	$t(131.329) = 1.383$, $p = 0.169$	0.167	0.712
Принятие внешнего влияния	14.649	7.016	12.852 (6.859)	15.111 (6.991)	$t(137.231) = -2.744$, $p = 0.007$	-0.326	0.894
Самоотчуждение	12.467	5.227	12.148 (5.207)	12.55 (5.237)	$t(135.821) = -0.645$, $p = 0.52$	-0.077	0.809
Шкала психологического благополучия	48.544	8.987	12.852 (6.859)	15.111 (6.991)	$t(137.231) = -2.744$, $p = 0.007$	-0.326	0.904
<i>ПАНАС</i>							
Позитивный аффект	3.299	0.718	3.4 (0.719)	3.273 (0.716)	$t(134.895) = 1.485$, $p = 0.14$	0.178	0.763
Негативный аффект	2.456	0.825	2.159 (0.763)	2.533 (0.824)	$t(143.766) = -4.029$, $p < 0.001$	-0.470	0.763
<i>Модель моральных мотивов</i>							
Самоограничение	4.326	1.193	4.695 (1.291)	4.23 (1.15)	$t(124.8) = 3.079$, $p = 0.003$	0.380	0.795
Усердие	5.590	0.833	5.516 (0.949)	5.609 (0.802)	$t(120.865) = -0.844$, $p = 0.4$	-0.106	0.693
Помощь	5.088	0.890	5.007 (0.969)	5.109 (0.869)	$t(125.409) = -0.904$, $p = 0.368$	-0.111	0.648
Непричинение вреда	4.827	0.954	4.516 (0.972)	4.908 (0.934)	$t(131.335) = -3.398$, $p < 0.001$	-0.411	0.561
Социальный порядок	3.649	0.964	3.7 (1.201)	3.636 (0.894)	$t(112.987) = 0.47$, $p = 0.639$	0.061	0.617
Социальная справедливость	3.999	1.044	3.866 (1.222)	4.033 (0.992)	$t(118.099) = -1.184$, $p = 0.239$	-0.150	0.624

Примечание. Полужирным шрифтом выделены значимые различия.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

ПОНИМАНИЕ ТЕКСТОВ НОВЫХ ФОРМАТОВ. ЧАСТЬ 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ, ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ В ЗАРУБЕЖНОЙ КОГНИТИВНОЙ НАУКЕ¹

© 2024 г. Е. Н. Блинова^{1,*}, О. В. Щербакова^{2,**}

¹Берлинский университет имени Гумбольдта;
10117, г. Берлин, Унтер-ден-Линден, д. 6, Германия.

²Санкт-Петербургский государственный университет;
199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7–9, Россия.

*Кандидат психологических наук, студент магистратуры Института психологии.

E-mail: blinova_e.n@mail.ru

**Кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник факультета психологии.

E-mail: o.scherbakova@gmail.com

Поступила 23.04.2024

Аннотация. В статье представлены результаты анализа ситуации, сложившейся в зарубежном научном пространстве в области исследования когнитивных механизмов понимания текстов новых форматов. Описано понятие “мультимедийный текст”, являющееся наиболее распространенным и устоявшимся в зарубежной научной литературе, а также перечислены его аналоги. Представлены ключевые теоретические модели (*Cognitive Theory of Multimedia Learning* и *Integrated Model of Text and Picture Comprehension*), выступающие основой для формулирования специалистами исследовательских гипотез и конструирования экспериментальных парадигм для их проверки. Краткий обзор результатов метааналитических исследований по проблеме позволил выявить ряд устойчивых паттернов (например, положительное влияние иллюстраций на понимание человеком смысла текста) и модулирующих их условий (например, наличие в тексте внешних средств визуальной навигации или уровень предварительных знаний читателя по теме материала). В завершающей части статьи описаны новые вопросы в области исследования когнитивных механизмов понимания текстов современных форматов, изучение которых в контексте русскоязычного научного дискурса может стать важным шагом на пути интеграции результатов российских исследований в общее поле мировой науки.

Ключевые слова: мультимедийный текст, когнитивная обработка, методология, теоретические модели, обзор исследований, зарубежный научный дискурс.

DOI: 10.31857/S0205959224050052

Данная статья является продолжением аналитического обзора, посвященного современным теоретическим подходам и результатам эмпирических исследований когнитивных механизмов понимания текстов новых форматов². Ее цель заключается в описании актуальной ситуации, сложившейся

в данной области в зарубежной научной среде. В частности, настоящий текст включает в себя анализ: 1) ключевых понятий и теоретических моделей, используемых зарубежными авторами при проведении исследований, посвященных изучению когнитивной работы читателей с современными текстами, 2) обзор основных тенденций, эмпирически выявленных зарубежными специалистами при проведении метааналитических исследований, и 3) описание новых направлений в зарубежных исследованиях по указанной проблематике. Представляется, что результаты данной работы являются ценным источником знания для интеграции российских исследований, посвященных

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-01475 (“Когнитивные механизмы понимания иконических текстов абстрактного и конкретного содержания: поведенческие и окулomotorные аспекты”), <https://rscf.ru/project/24-28-01475/>

² См.: Блинова Е.Н., Щербакова О.В. Понимание текстов новых форматов. Часть I. Методология и результаты эмпирических исследований в российской академической традиции // Психологический журнал. 2024. Т. 45. № 4. С. 16–28.

проблеме понимания современных текстов, в общее поле мировой науки.

ПОНЯТИЕ “МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ТЕКСТ” И ЕГО АЛЬТЕРНАТИВЫ

Терминология, используемая в зарубежной научной литературе для описания текстов новых форматов, была разработана специалистами (преимущественно за счет усилий Р. Майера), работающими на стыке психологических (когнитивных) и педагогических наук и на сегодняшний день является относительно устоявшейся. Так, в рамках данной традиции принято использовать понятие “мультимедийный”³ для указания как непосредственно на формат современного текста, так и на способы взаимодействия с ним. В частности, Р. Майер предлагает использовать термин “мультимедиа” применительно к материалам, включающим в свой состав как вербальные, так и иллюстративные компоненты, а понятие “мультимедийное обучение” — для описания процесса конструирования целостной ментальной репрезентации, базирующейся на информации, представленной в указанных формах [21]. При этом автор отмечает, что информация, отраженная с помощью различных кодов (вербального и образного), может быть предложена читателю для восприятия посредством различных каналов: например, при прослушивании лекции (вербального текста, воспринимаемого на слух) и при просмотре соответствующего повествованию видеоряда (иллюстративного динамического текста, воспринимаемого с помощью зрения). Таким образом, можно заключить, что категория “мультимедийный текст” является более широкой, чем термины, использующиеся в русскоязычном академическом сообществе (см. часть 1 данной статьи), и подразумевает одновременно как наличие внутри текстового материала знаков различных семиотических групп (по аналогии с категорией “поликодовый текст”), так и возможность их обработки с помощью различных сенсорных систем (по аналогии с категорией “мультимодальный текст”).

Важно отметить, что в зарубежной научной литературе понятие мультимедийного текста является общепринятым и широко распространенным в области когнитивных и педагогических исследований. Его альтернативы встречаются реже и могут

использоваться как для указания на феномены, аналогичные мультимедийному тексту, так и для обозначения близких к нему, но при этом имеющих свою смысловую специфику понятий. Так, например, категория “мультимодальный текст” встречается в научной литературе в качестве аналога термина “мультимедийный текст” (см., например, [33]), а понятия “визуальный текст” (“*visual text*” [38]) и “визуальный нарратив” (“*visual narrative*” [6]) используются применительно к повествовательным текстам, включающим в свой состав как вербальные, так и иллюстративные элементы. При этом в случае визуального нарратива последовательно представленные иллюстративные элементы являются основным инструментом передачи смысла (как это бывает, например, в комиксах). Чуть более специфичным можно считать понятие “интерактивные медиа” [8], используемое для обозначения поликодовых текстов, с которыми читатель может взаимодействовать по определенным сценариям для достижения своих целей.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ МОДЕЛИ ПОНИМАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ТЕКСТА⁴

Наиболее популярной теоретической моделью, описывающей взаимодействие читателя с мультимедийным текстом, является предложенная Р. Майером когнитивная теория мультимедийного обучения (*Cognitive Theory of Multimedia Learning, CTML*) [20]. Данная теория основывается на трех ключевых допущениях, отражающих общие представления специалистов о природе человеческого познания. Первое допущение — о наличии в когнитивной системе человека двух каналов обработки информации — базируется на теории двойного кодирования А. Пайвио [27] и модели рабочей памяти А. Бэддели [2]. Оно предполагает, что в процессе познания человек может использовать две различные сенсорные системы — зрение и слух — для получения визуальной/пространственной и аудиальной/вербальной информации соответственно. Второе допущение заключается в том, что указанные системы обладают ограниченной пропускной

³ Вслед за первой частью данной статьи далее в тексте мы будем сохранять авторскую терминологию и использовать понятие “мультимедийный текст” для описания теоретических моделей и результатов эмпирических исследований.

⁴ В настоящем разделе статьи описаны зарубежные теоретические модели, основанные на представлениях о структуре психики и когнитивных процессах, которые могут не полностью соответствовать российской общепсихологической традиции. Важно отметить, что оценка точности данных моделей и их соответствие действительности не входят в цели настоящего обзора. Его задача заключается в ознакомлении читателя с актуальными и эмпирически обоснованными методологическими подходами, которые при необходимости могут быть адаптированы русскоязычными специалистами.

способностью, т.е. имеют естественные лимиты на обработку и хранение поступающих в психику сведений [3; 35]. Таким образом, одновременное задействование обеих систем (например, при демонстрации иллюстраций совместно с устным объяснением материала на учебных занятиях) может повышать эффективность усвоения информации, поскольку в такой ситуации общая когнитивная нагрузка на человека снижается за счет ее разделения между двумя каналами. Последнее допущение теории касается роли читателя в понимании текста и описывает его как активного участника чтения, вовлеченного в процессы отбора релевантной информации и формирования на ее основе целостной ментальной репрезентации смысла текста [39].

На схеме, представленной на рис. 1, отражены ключевые компоненты *CTML*, включающие три основных процесса, которые реализуются в соответствующих блоках памяти. Так, на первом этапе знакомства с текстом человек формирует первичный сенсорный след воспринятой извне вербальной и образной информации. Далее он отбирает релевантные элементы сведений обоих типов для их обработки за счет ресурсов рабочей памяти. В частности, на втором этапе читатель может перевести воспринятое знание из одной формы в другую (например, сформировать образ кошки, прочитав или услышав слово “кошка”) и далее выстроить связи между отдельными элементами текста, преобразовав их в репрезентации двух типов: вербальную и образную модели. Процесс понимания мультимедийного текста завершается при обращении к ресурсам долговременной памяти, когда читатель интегрирует обе репрезентации в единое целое и встраивает новое знание в уже имеющуюся у него сеть концептуальных представлений [20].

Схожий алгоритм описывается в рамках интегративной модели понимания текста и иллюстраций (*Integrated Model of Text and Picture Comprehension, ITPC*), разработанной В. Шнотцем [32] (рис. 2). В ее основе также лежат представления о том, что рабочая память человека имеет естественные ограничения на обработку поступающей в психику

информации [3] и состоит из двух подсистем [1], соответствующих логике двойного кодирования знания [27]. Однако В. Шнотц намеренно подчеркивает, что, в отличие от *CTML*, предложенная им модель допускает возможность формирования внутренних репрезентаций разного типа вне зависимости от того, в какой форме информация была воспринята изначально [32].

Таким образом, по аналогии с теорией Р. Майера *ITPC* предполагает, что человек получает информацию посредством различных сенсорных систем; отбирает релевантные элементы информации для дальнейшей когнитивной обработки; строит на их основе две взаимодействующие друг с другом репрезентации знания — пропозиционную репрезентацию и ментальную модель; интегрирует вновь усвоенное знание с уже имеющимися у него когнитивными схемами. Однако эта модель принципиально отличается от *CTML* в двух аспектах. Во-первых, *ITPC* не подразумевает строгое соответствие между модальностью, в которой представлена информация, и типом репрезентации, возникающим на ее основе. Так, по мнению автора, не только текст может быть воспринят и с помощью зрения, и с помощью слуха, но и образная информация может быть усвоена читателем вследствие аудиального (наряду с визуальным) воздействия: например, если при изучении интернет-страницы, посвященной соловьям, человек прослушает аудиозапись пения этих птиц, у него возникнет именно образная, а не вербальная репрезентация. Кроме того, В. Шнотц отмечает, что при работе с мультимедийным материалом у читателя формируется только одна пространственно-образная ментальная модель вне зависимости от типа исходного материала. Таким образом, итоговым результатом работы читателя с текстом становятся не одна, а две внутренние репрезентации, активно взаимодействующие друг с другом и с уже имеющимися у человека когнитивными схемами.

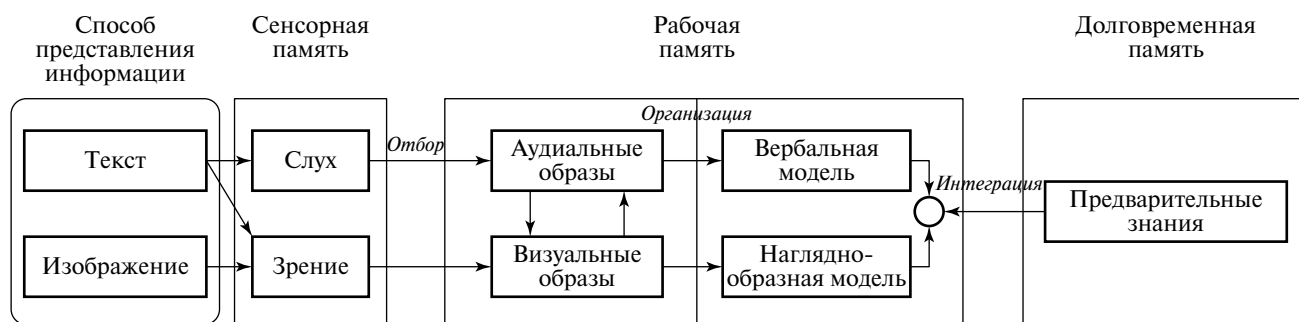


Рис. 1. Когнитивная теория мультимедийного обучения (адаптировано из [20])

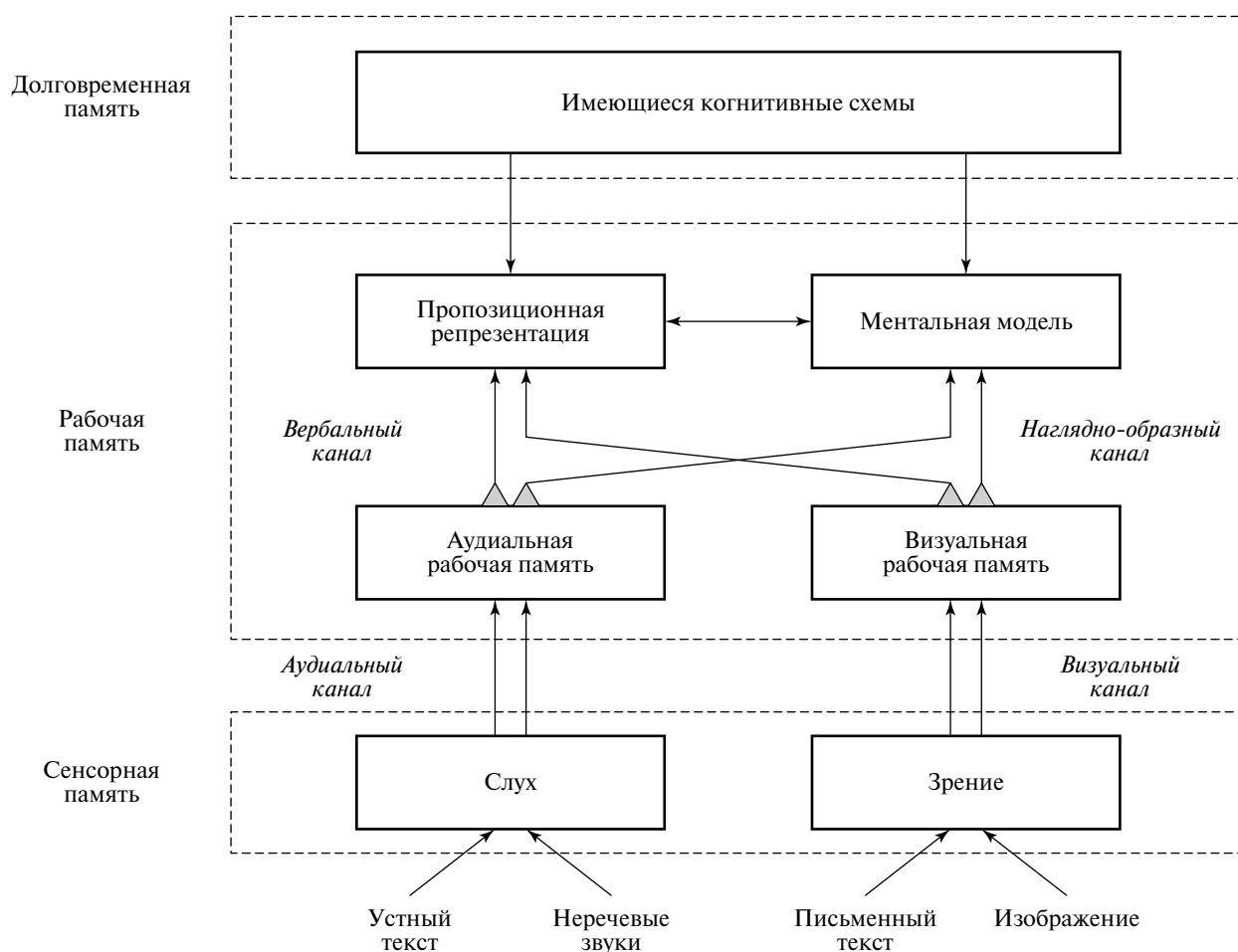


Рис. 2. Интегративная модель понимания текста и иллюстраций (адаптировано из [32]). Треугольниками обозначены фильтры, позволяющие отбирать релевантные элементы вербальной и невербальной информации для последующей когнитивной обработки

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПОНИМАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ТЕКСТА

На сегодняшний день в зарубежной научной литературе накоплен обширный пул эмпирических данных, демонстрирующих наличие специфических паттернов работы читателей с текстами новых форматов. Так, по запросу “*multimedia learning*” в академической поисковой системе *Google Scholar* находится более 4 млн результатов. Такое обилие научных сведений делает невозможным точечный анализ отдельных работ и вынуждает сосредоточиться на результатах метааналитических исследований, демонстрирующих наиболее выраженные тенденции в обобщенном виде. В данном разделе статьи мы представим краткий обзор публикаций такого типа, посвященных следующим вопросам:

1) существуют ли преимущества мультимедийных текстов перед традиционными (вербальными) с точки зрения их понимания читателями;

2) значимы ли данные преимущества в контексте применения усвоенных знаний для решения мыслительных задач;

3) какие факторы влияют на эффективность работы читателей с мультимедийным текстом;

4) какова роль мотивационных и аффективных компонентов в организации когнитивной работы человека с материалом такого типа.

Первый — и самый базовый для исследователей — вопрос состоит в том, действительно ли тексты новых форматов помогают читателю лучше понять информацию. Несмотря на то что преимущества мультимедийных текстов перед классическими были продемонстрированы неоднократно (см., например, [19; 26; 29] и др.), такой эффект не является универсальным. В определенных обстоятельствах усложнение структуры текста, напротив, может снижать результативность его понимания читателями [19; 36; 37].

Авторы метааналитического исследования, выполненного на материале 36 статей, вышедших

в период с 1985 по 2018 г. [10], продемонстрировали, что добавление иллюстраций в текст положительно сказывается на усвоении читателями его смысла. При этом специалисты отмечают, что данный паттерн может быть отчасти обусловлен высоким качеством иллюстраций, специально разработанных для обучения респондентов в ходе эксперимента и сильно отличающихся от мультимедийных материалов, с которыми большинству людей приходится взаимодействовать в повседневной жизни. Кроме того, по мнению авторов, результаты работы читателя с текстом могут быть опосредованы такими факторами, как возраст (взрослые люди по сравнению с детьми получают больше преимуществ от использования мультимедийных материалов — вероятно, из-за сформированности у них релевантных когнитивных навыков), тип использованных иллюстраций (простые изображения оказывают более положительное воздействие на результаты чтения, чем смешанные формы графики), а также тип используемых в эксперименте проверочных заданий (наименьшую пользу иллюстрации приносят для последующего решения задач, требующих от читателя классифицировать связанные с материалом высказывания как истинные или ложные).

В недавней работе М. Нойтеля с коллегами, представляющей собой обзор обобщающих исследований (обзорных статей и метаанализов), было дополнительно проанализировано, какие принципы конструирования мультимедийных текстов являются ведущими для успешного понимания материала читателями [25]. Так, было показано, что наиболее положительное воздействие (эффекты среднего или большого размера) на результаты усвоения человеком информации оказывают такие условия, как: 1) добавление вербального сопровождения (субтитров) в видео, предназначенное для изучения иностранного языка; 2) соблюдение требования пространственной смежности, т.е. размещение семантически связанных информационных единиц разного типа в непосредственной близости друг от друга; 3) использование различных модальностей для передачи информации — например, устного текста совместно с иллюстрациями; 4) использование навигационных подсказок, акцентирующих внимание на наиболее релевантных компонентах материала.

Последний фактор напрямую связан с проблемой когнитивной нагрузки, которая на сегодняшний день является одним из наиболее обсуждаемых вопросов в контексте анализа механизмов понимания мультимедийных текстов. Как правило, исследования по данной теме основываются на теории

когнитивной нагрузки Дж. Свеллера (*Cognitive Load Theory, CLT*) [34]. Ее ключевая идея заключается в том, что рабочая память обладает ограниченным объемом, определяя тем самым допустимое количество и уровень сложности информации, которую человек может обработать в единицу времени. Автор теории выделяет три типа когнитивной нагрузки: внутреннюю (*intrinsic*), внешнюю (*extraneous*) и “необходимую” (*germane*). Внутренняя когнитивная нагрузка определяется непосредственной сложностью информации [34; 35]. Так, она будет выше для учебника по физике за 11-й, чем за 6-й класс. Внешняя когнитивная нагрузка зависит от выбранных автором текста способов представления материала [34; 36]. Например, совместное предъявление письменного и устного текста будет восприниматься сложнее, чем устный текст, предъявленный одновременно с демонстрацией иллюстраций. “Необходимая” когнитивная нагрузка является своего рода “ценой обучения”. Она определяется трудностями, которые читатель испытывает в процессе конструирования в долговременной памяти новых когнитивных структур [36], и, как предполагают некоторые исследователи, может быть связана со степенью сформированности у человека метакогнитивных навыков (см., например, [42]).

Как правило, предметом анализа в рамках экспериментальных исследований становится *внешняя* когнитивная нагрузка (связь которой с различными элементами оформления текста не столь очевидна, как прямая корреляция между внутренней когнитивной нагрузкой и результативностью усвоения информации). При этом основным инструментом манипулирования ее уровнем являются средства внешней навигации, облегчающие процесс поиска и организации ключевых элементов изучаемого человеком материала. Суммируя результаты 27 исследований по данной теме, Дж. Рихтер с коллегами [28] пришли к выводу о том, что добавление визуальных сигналов, подчеркивающих значимость отдельных элементов текста (выделений цветом, подписей, ссылок на релевантные детали текста и пр.), способствует росту эффективности работы читателя с информацией (при неизменности ее концептуального содержания). Особенно значимым данное преимущество оказывается для людей с низким уровнем предварительных знаний по теме текста, поскольку внешние подсказки помогают частично компенсировать отсутствие индивидуальных когнитивных схем, необходимых для понимания материала.

Кроме того, как показали результаты более позднего метаанализа [41], снижение когнитивной нагрузки за счет использования инструментов

внешней навигации отмечают и сами читатели. При этом субъективная оценка усилий, потраченных на работу с текстом, в свою очередь, связана с результативностью обучения. Иными словами, снижение когнитивной нагрузки является субъективно обнаруживаемым эффектом, приводящим к улучшению понимания материала.

Другим значимым вопросом в области мультимедийного обучения остается вопрос о том, насколько функциональными являются знания, усвоенные человеком при чтении текстов новых форматов. В попытках найти на него ответ уместно обратиться к работам, выполненным при использовании мультимедийных материалов в контексте решения мыслительных задач. Несмотря на то что проблемные ситуации являются естественным компонентом общей познавательной активности человека, они гораздо реже выступают в качестве модельных при проведении экспериментальных исследований. При этом специалисты отмечают [11], что совместное использование информационных единиц разного типа — вербальных и иллюстративных — при решении таких задач может служить двум различным целям. Во-первых, добавленные в текст изображения могут способствовать пониманию человеком самой проблемной ситуации. Во-вторых, внешняя образная репрезентация может облегчить процесс извлечения читателем знаний, релевантных для решения задачи.

Так, основываясь на результатах анализа 26 исследований, Л. Ху с коллегами пришли к выводу о том, что добавление в текст иллюстраций способствует более эффективному решению мыслительных задач [11]. Однако данный эффект модулируется типом включенного в текст изображения: декоративные рисунки оказываются относительно бесполезными — в отличие от репрезентативных (отражающих свойства объекта или логику процесса) и систематизирующих (представляющих ключевые свойства объектов или явлений в структурированной форме, например с помощью таблиц). По мнению авторов, данный избирательный эффект обусловлен тем, что иллюстрации двух последних типов являются когнитивно-функциональными, т.е. позволяют читателю сформировать более полную и точную ментальную репрезентацию прочитанного, в то время как декоративные изображения привлекают внимание, но не предоставляют дополнительных сведений или инструментов для их интерпретации.

Помимо сугубо когнитивных аспектов проблемы в последние годы исследователи все чаще обращаются к вопросу о том, может ли эффективность мультимедийного текста зависеть от того, какие

эмоции испытывает читатель в процессе взаимодействия с ним. В ходе метааналитического исследования, включавшего 28 работ по данной теме [40], было показано, что добавление в мультимедийный текст элементов, призванных актуализировать позитивные эмоции (приятных цветов, антропоморфных элементов графики и комбинации обоих факторов), не только повышает внутреннюю мотивацию читателей в ходе работы с материалом и удовольствие от этого процесса, но и приводит к более полному усвоению смысла прочитанного. Данный паттерн отражает наличие значимого потенциала в исследованиях, посвященных эмоциональным и мотивационным компонентам взаимодействия читателей с мультимедийными текстами. Необходимость их учета отмечают и специалисты, занимающиеся разработкой теоретических моделей понимания текстов новых форматов. Последний раздел данной статьи будет посвящен современным дополнениям к традиционным теориям когнитивной обработки мультимедийных текстов и перспективным направлениям исследовательской работы в данной области.

НОВЫЕ ВОПРОСЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ ПОНИМАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОГО ТЕКСТА

Современная ситуация в когнитивной науке характеризуется парадигмальным сдвигом от механистических моделей психики к представлению о целостной и “воплощенной” природе человеческого познания [4; 5]. На смену простым схемам, представляющим когнитивные процессы в виде совокупности отдельных “блоков”, приходит идея о том, что психическая обработка информации (в том числе представленной в форме абстрактных вербальных символов) напрямую зависит не только от сенсорных и эмоциональных компонентов опыта человека [9], но и от его текущего состояния и мотивации [7; 18].

Как следствие, два основных направления развития теоретических моделей понимания мультимедийных текстов связаны с 1) включением в их состав эмоциональных, мотивационных и метакогнитивных компонентов и 2) переходом к рассмотрению процесса усвоения смысла текста как распределенного и укорененного в опыте взаимодействия человека с физическим миром.

Говоря о первом направлении, уместно обратиться к когнитивно-аффективной теории обучения с помощью мультимедийных материалов (*Cognitive-Affective Theory of Learning With Media, CATLM*

[24]), сформулированной на основе обсуждавшейся выше *CTML* [20]. Данная модель (рис. 3) отличается от оригинальной версии тем, что она 1) предполагает возможность получения информации посредством всех сенсорных каналов, а не только зрения и слуха, 2) постулирует влияние эмоций, мотивации и метакогнитивных навыков читателя на протекание высокоуровневых (происходящих после образования сенсорного следа) этапов когнитивной обработки текста и, кроме того, 3) включает в себя ряд допущений [23], дополняющих перечень, представленный при описании *CTML* (см. ранее).

Первое из этих допущений — об эффективной медиации — предполагает, что мотивационные факторы влияют на эффективность усвоения информации человеком, определяя степень его вовлеченности в процесс работы с текстом. Второе допущение касается метакогнитивных феноменов и предполагает, что их грамотное функционирование является необходимым условием регуляции как когнитивных, так и аффективных процессов, актуализирующихся во время взаимодействия читателя с текстом. Последнее, третье, допущение касается индивидуальных характеристик реципиента. Так, специалисты отмечают, что как уровень предварительных знаний читателя, так и его личностные особенности (например, сформированность интеллектуальных способностей и выраженность различных когнитивных стилей) могут являться определяющими условиями для понимания смысла текста. Содержание каждого из перечисленных допущений в настоящий момент является предметом непосредственной исследовательской работы, и, кроме того, формирует набор факторов, контроль которых становится “золотым стандартом” при проведении исследований, посвященных

проблемам мультимедийного обучения (к таким факторам, например, относится оценка когнитивных и метакогнитивных навыков испытуемых).

Говоря о проблеме понимания текста в более широком смысле, важно отметить, что существуют и более радикальные подходы к пересмотру классических моделей когнитивного поведения читателей. Так, например, говоря о понимании текста в целом, М. Садоски предлагает отказаться от использования столь абстрактных категорий, как когнитивные схемы, пропозиции и ментальные модели, и взглянуть на процесс чтения через призму актуализации релевантного опыта взаимодействия человека с миром [30]. В качестве аргументов он приводит два компонента работы с текстом, функционирование которых с наибольшей очевидностью требует актуализации сенсорного и эмоционального опыта читателя: это конструирование контекстуальных представлений и понимание абстрактных идей. Автор отмечает, что в экспериментальных условиях в качестве стимулов часто используются отдельные предложения или даже слова. При этом в обычной ситуации чтения человеку приходится работать с объемными нарративами, описывающими события, погружение в которые требует когнитивной “симуляции” изложенного, реализуемой за счет обращения к личному опыту. Аналогичным образом понимание абстрактных концептов оказывается невозможным без их укоренения в конкретных практиках, например посредством метафор [16; 17], или за счет использования репрезентативных объектов, связанных с абстрактной категорией [5; 31].

В свете описанного выше вопрос о том, как “воплощенная” природа познания проявляет себя при работе с мультимедийным материалом, представ-

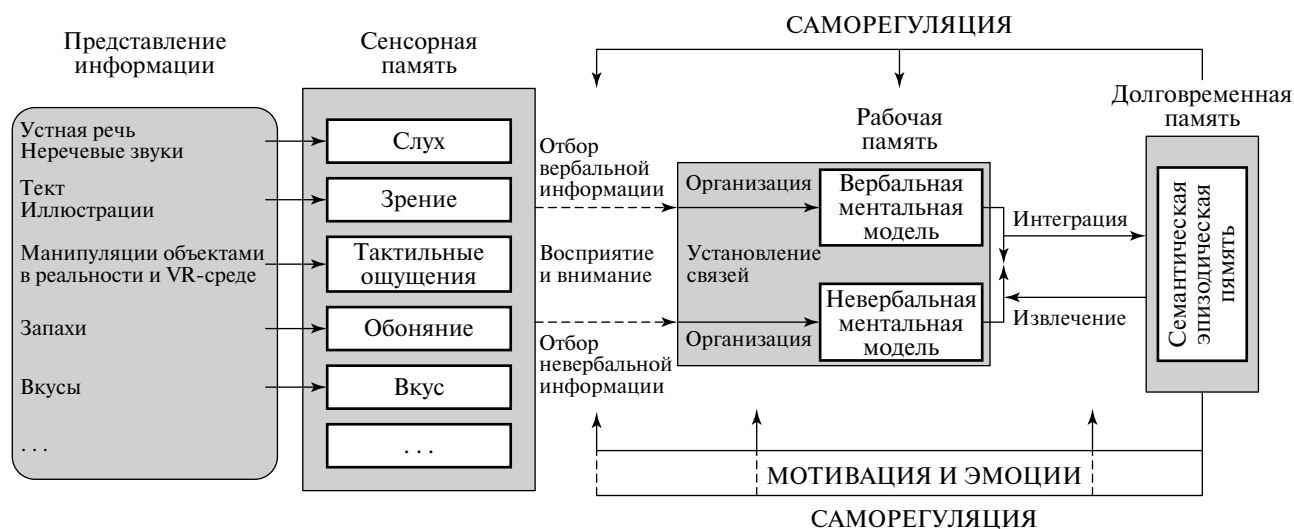


Рис. 3. Когнитивно-аффективная теория обучения с помощью мультимедийных материалов (адаптировано из [23])

ляет особый интерес, поскольку иллюстрации, с одной стороны, открывают “короткий путь” к актуализации перцептивного опыта, а с другой — при изучении абстрактной информации могут интерферировать с компонентами индивидуальных репрезентаций, формирующихся у человека в процессе чтения. При этом имеющиеся на сегодняшний день исследования не позволяют делать каких-либо выводов в логике “воплощенного познания”, поскольку зачастую они включают данную идею в качестве дополнительного фактора при использовании традиционных, “блочных”, моделей понимания. Так, например, Р. Майер рассматривает принцип “воплощенности” как составляющую мультимедийного обучения с элементами социального взаимодействия [22]. В частности, данный принцип подразумевает, что активное социальное поведение обучающего агента (жестикуляция, мимика, зрительный контакт) приводит к большей вовлеченности обучающихся и повышает эффективность усвоения ими новой информации.

Иная реализация идеи “воплощенного познания” обнаруживается в работах исследовательской группы М. Джонсон-Гленберг, использующей технологии виртуальной реальности для погружения испытуемых в иммерсивную среду, требующую от них не только воспроизвести в памяти, но и физически выполнить различные моторные действия (см., например, [13–15]). Результаты эмпирической работы этих авторов неоднократно демонстрировали преимущества такого подхода в сравнении с традиционными способами обучения, однако, как отмечают сами специалисты, их экспериментальные находки подвергаются справедливой критике за низкую теоретическую обоснованность, т.е. отсутствие эксплицитных связей с существующими моделями усвоения содержания текста [12]. В качестве решения данной проблемы исследователи предложили уточненную версию описанной ранее модели *CATLM*, которая получила название *CATML-VR* и прошла экспериментальную проверку [Там же]. Ее дополнения заключаются в том, что погружение в виртуальную реальность влияет на уровень телесной вовлеченности человека в познавательную ситуацию, которая совместно с чувством погружения в обучающую среду модулирует его мотивацию и когнитивную вовлеченность, что в конечном итоге приводит к более высокой результативности изучения материала. Иными словами, “воплощенные” условия познания оказываются важными не только из-за возможности актуализировать в памяти имеющийся у реципиента опыт, но и за счет своего влияния на степень взаимодействия человека с материалом.

Представленные выше исследования позволяют заключить, что “воплощенная” природа когнитивных процессов является широкой концептуальной рамкой, на которую важно ориентироваться при проведении теоретических и эмпирических исследований по теме взаимодействия человека с текстами новых форматов. Однако ввиду многочисленных сложностей методического характера реализация такого подхода зачастую обнаруживается в работах, посвященных чтению текстов с минимальной (простых вербальных материалов) или максимальной (иммерсивных ситуаций, разворачивающихся в виртуальной среде) степенью мультимедийности. Представляется, что крайне перспективным направлением будущих исследований является разработка вопроса о “воплощенной” природе понимания более “стандартных” мультимедийных текстов (интернет-страниц, рекламных постеров, учебных пособий и пр.), с которыми большинству современных читателей приходится взаимодействовать в повседневной жизни.

ВЫВОДЫ

В настоящей статье был представлен обзор современных зарубежных исследований по проблеме понимания текстов новых форматов. Его результаты позволили заключить следующее.

1. Термин “мультимедийный текст” является общепринятым и устоявшимся в области исследований когнитивной работы читателей с текстами новых форматов. Он учитывает оба ключевых параметра современного текста, для обозначения которых в российской научной традиции используются два различных термина — “поликодовый” (для указания на использование знаков разных семиотических групп) и “мультимодальный” (для подчеркивания воздействия материала на различные сенсорные системы читателя).

2. Наиболее популярными теоретическими моделями понимания мультимедийных текстов являются когнитивная теория мультимедийного обучения (*CTML*) Р. Майера и интегративная модель понимания текста и иллюстраций (*ITPC*) В. Шнотца. Их допущения выступают практическим основанием для планирования и реализации экспериментальных исследований, направленных на уточнение различных компонентов когнитивной работы читателей с текстами новых форматов.

3. Обобщенный анализ эмпирических данных позволяет заключить, что добавление в текст иллюстративных элементов способствует повышению эффективности как усвоения знаний, так и их

практического применения для решения мыслительных задач. При этом существует ряд факторов (как внешних, например использование визуальных средств навигации по тексту, так и внутренних, например возраст читателя и наличие у него предварительных знаний), ограничивающих проявление данного эффекта.

4. Перспективными направлениями будущих исследований в данной области являются анализ роли эмоциональных и мотивационных факторов в работе читателей с мультимедийными текстами и пересмотр существующих теоретических моделей с точки зрения “воплощенного” подхода к пониманию природы человеческого познания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ / REFERENCES

1. Atkinson C., Shiffrin R.M. The control of short-term memory // *Scientific American*. 1971. V. 225. № 2. P. 82–90.
2. Baddeley A. Working memory // *Science*. 1992. V. 255. № 5044. P. 556–559.
3. Baddeley A.D., Hitch G. Working memory // *The psychology of learning and motivation*. Ed. Bower G.A. Academic Press, 1974. P. 48–79.
4. Barsalou L.W. Grounded cognition: past, present, and future // *Topics in Cognitive Science*. 2010. V. 2. № 4. P. 716–724.
5. Barsalou L.W. Perceptual symbol systems // *Behavioral and Brain Sciences*. 1999. V. 22. № 4. P. 577–660.
6. Cohn N. Visual narrative structure // *Cognitive Science*. 2012. V. 37. № 3. P. 413–452.
7. Dolan R.J. Emotion, Cognition, and Behavior // *Science*. 2002. V. 298. № 5596. P. 1191–1194.
8. England E., Finney A. Interactive Media — What’s that? Who’s involved? ATSF White Paper — Interactive Media UK. 2002. URL: http://www.atsf.co.uk/atsf/interactive_media.pdf (date of access: 17.09.2024).
9. Glenberg A.M. Few believe the world is flat: How embodied cognition is changing the scientific understanding of cognition // *Canadian Journal of Experimental Psychology*. 2015. V. 69. № 2. P. 165–171.
10. Guo D., Zhang S., Wright K.L., McTigue E.M. Do you get the picture? A meta-analysis of the effect of graphics on reading comprehension // *AERA Open*. 2020. V. 6. № 1.
11. Hu L., Chen G., Li P., Huang J. Multimedia effect in problem solving: A meta-analysis // *Educational Psychology Review*. 2021. V. 33. № 3. P. 1717–1747.
12. Huang W., Roscoe R.D., Craig S.D., Johnson-Glenberg M.C. Extending the cognitive-affective theory of learning with media in virtual reality learning: A structural equation modeling approach // *Journal of Educational Computing Research*. 2022. V. 60. № 4. P. 807–842.
13. Johnson-Glenberg M.C. Embodied education in mixed and mediated realities // *Virtual, augmented, and mixed realities in education. Smart computing and intelligence* / Eds. Liu D., Dede C., Huang R., Richards J. Singapore: Springer, 2017. P. 193–217.
14. Johnson-Glenberg M.C., Birchfield D.A., Tolentino L., Koziupa T. Collaborative embodied learning in mixed reality motion-capture environments: Two science studies // *Journal of Educational Psychology*. 2014. V. 106. № 1. P. 86–104.
15. Johnson-Glenberg M.C., Yu C.S.P., Liu F. et al. Embodied mixed reality with passive haptics in STEM education: Randomized control study with chemistry titration // *Frontiers in Virtual Reality*. 2023. V. 4. Art. 1047833.
16. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press, 2003. 308 p.
17. Lakoff G., Johnson M. *Philosophy in the flesh*. N.Y.: Basic Books, 1999. 624 p.
18. Locke E. Motivation, cognition, and action: An analysis of studies of task goals and knowledge // *Applied Psychology*. 2000. V. 49. № 3. P. 408–429.
19. Mayer R.E. Applying the science of learning: Evidence-based principles for the design of multimedia instruction // *The American Psychologist*. 2008. V. 63. № 8. P. 760–769.
20. Mayer R.E. Cognitive theory of multimedia learning // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* / Ed. R. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 43–71.
21. Mayer R.E. Introduction to multimedia learning // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* / Ed. R. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 1–24.
22. Mayer R.E. Principles based on social cues in multimedia learning: Personalization, voice, image, and embodiment principles // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* / Ed. R. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 345–368.
23. Moreno R. Does the modality principle hold for different media? A test of the method-affects-learning hypothesis // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2006. V. 22. № 3. P. 149–158.
24. Moreno R. Instructional technology: Promise and pitfalls // *Technology-Based Education: Bringing Researchers and Practitioners Together* / Eds. L. PytlikZillig, M. Bodvarsson, R. Bruning. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2005. P. 1–19.
25. Noetel M., Griffith S., Delaney O. et al. Multimedia design for learning: An overview of reviews with meta-meta-analysis // *Review of Educational Research*. 2022. V. 92. № 3. P. 413–454.

26. *Noetel M., Griffith S., Delaney O. et al.* Video improves learning in higher education: A systematic review // *Review of Educational Research*. 2021. V. 91. № 2. P. 204–236.
27. *Paivio A.* Mental representations: A dual-coding approach. Oxford, England: Oxford University Press, 1986. 322 p.
28. *Richter J., Scheiter K., Eitel A.* Signaling text-picture relations in multimedia learning: A comprehensive meta-analysis // *Educational Research Review*. 2016. V. 17. P. 19–36.
29. *Rolfé V.E., Gray D.T.* Are multimedia resources effective in life science education? A meta-analysis // *Bioscience Education*. 2011. V. 18. № 1. P. 1–14.
30. *Sadoski M.* Reading Comprehension is Embodied: Theoretical and Practical Considerations // *Educational Psychology Review*. 2017. V. 30. № 2. P. 331–349.
31. *Sadoski M., Paivio A.* Imagery and text: a dual coding theory of reading and writing. N.Y.: Routledge, 2013. 168 p.
32. *Schnotz W.* An integrated model of text and picture comprehension // *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* / Ed. R. Mayer. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. P. 72–103.
33. *Serafini F.* Expanding perspectives for comprehending visual images in multimodal texts // *Journal of Adolescent and Adult Literacy*. 2011. V. 54. № 5. P. 342–350.
34. *Sweller J.* Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design // *Learning and Instruction*. 1994. V. 4. № 4. P. 295–312.
35. *Sweller J., Chandler P.* Why some material is difficult to learn // *Cognition and Instruction*. 1994. V. 12. № 3. P. 185–233.
36. *Sweller J., van Merriënboer J.J.G., Paas F.* Cognitive architecture and instructional design: 20 years later // *Educational Psychology Review*. 2019. V. 31. № 2. P. 261–292.
37. *van Merriënboer J.J.G., Sweller J.* Cognitive Load Theory and complex learning: Recent developments and future directions // *Educational Psychology Review*. 2005. V. 17. № 2. P. 147–177.
38. *Werner W.* Reading Visual Texts // *Theory and Research in Social Education*. 2002. V. 30. № 3. P. 401–428.
39. *Wittrock M.C.* Generative processes of comprehension // *Educational Psychologist*. 1989. V. 24. № 4. P. 345–376.
40. *Wong R.M., Adesope O.O.* Meta-analysis of emotional designs in multimedia learning: A replication and extension study // *Educational Psychology Review*. 2020. V. 33. P. 357–385.
41. *Xie H., Wang F., Hao Y. et al.* The more total cognitive load is reduced by cues, the better retention and transfer of multimedia learning: A meta-analysis and two meta-regression analyses // *PLoS ONE*. 2017. V. 12. № 8. e0183884.
42. *Young J.Q., Irby D.M., Barilla-LaBarca M.L. et al.* Measuring cognitive load: Mixed results from a handover simulation for medical students // *Perspectives on Medical Education*. 2016. V. 5. № 1. P. 24–32.

READERS' COMPREHENSION OF NEW TEXT FORMATS. PART II. MAIN THEORETICAL FRAMEWORKS AND THEIR EMPIRICAL IMPLEMENTATION IN INTERNATIONAL COGNITIVE SCIENCE⁵

E. N. Blinova^{1,*}, O. V. Shcherbakova^{2,}**

¹*Humboldt University of Berlin;
10117, Berlin, Unter den Linden, 6, Germany.*

²*Saint Petersburg State University;
199034, St. Petersburg, Universitetskaya emb., 7–9, Russia.*

^{*}*PhD in Psychology, Postgraduate Student, Institute of Psychology.*

E-mail: blinova_e.n@mail.ru

^{**}*PhD in Psychology, Leading Research Fellow, Faculty of Psychology.*

E-mail: o.scherbakova@gmail.com

Received 23.04.2024

Abstract. In this article, we analyze the state-of-the-art in international research on comprehension of texts of new formats. We describe the concept of “multimedia text”, which is widely accepted in literature, as well as

⁵ The research was supported by the grant from Russian Science Foundation No. 24-28-01475 (“Cognitive mechanisms underpinning the comprehension of concrete and abstract iconic texts: behavioural and eye-tracking perspectives”), <https://rscf.ru/project/24-28-01475/>

discuss its alternatives. Also, we thoroughly describe key theoretical models, such as the Cognitive Theory of Multimedia Learning and the Integrated Model of Text and Picture Comprehension, which are often employed in formulating and testing research hypotheses in this field. Furthermore, we offer a brief overview of meta-analytical studies in this area, which suggests a range of consistent effects (such as a positive impact of illustrations on text comprehension) as well as various external and internal factors influencing these effects (e.g., presence of visual navigation aids or level of a reader's relevant background knowledge). Finally, we address some emerging research questions which should be tackled in future research. We also highlight the lack of such studies on Russian-language materials and conclude that introducing these questions into Russian psycholinguistics will be beneficial for advancing this field within the global scientific multilingual research context.

Keywords: multimedia text, cognitive processing, methodology, research methodology, theoretical models, scientific review, international academic discourse.

УДК 316.62

ОБЫДЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ КАК ИНТЕГРАЛЬНОМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ФЕНОМЕНЕ

© 2024 г. Ф. О. Семенова^{1,*}, Д. А. Китова^{2,**}, А. А. Алдашева^{2,***}, О. В. Рунец^{2,****}

¹ФГБОУ ВО Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева;
369202, Карачаево-Черкесская Республика, г. Карачаевск, ул. Ленина, д. 29, Россия.

²ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии.

E-mail: faizura66@mail.ru

**Доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник
лаборатории истории психологии и исторической психологии.

E-mail: j-kitova@yandex.ru

***Доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда,
эргономики, инженерной и организационной психологии.

E-mail: AldashevaAA@ipran.ru

****Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психологии труда,
эргономики, инженерной и организационной психологии.

E-mail: RunecOV@ipran.ru

Поступила 07.09.2024

Аннотация. В статье показано, что изучением проблем профессионализма на протяжении многих десятилетий были заняты специалисты самых разных отраслей науки (философы, социологи, педагоги, экономисты, психологи и др.). В соответствии с ними “профессионализм” операционализирован прежде всего в рамках смежных теоретических направлений (философских, социальных, аксеологических, акмеологических, педагогических и т.д.). В контексте проведенного исследования предлагается опираться на обобщенный (интегральный) подход, связанный с рассмотрением профессионализма как единой сложноорганизованной социально-психологической феноменологии. Целью исследования стал анализ структурных и содержательных элементов представлений пользователей социальных сетей о профессионализме. С методологической точки зрения представления личности рассматриваются как разнообразные содержательные и структурные элементы, которые упорядочиваются в единую мировоззренческую позицию. Произведен автоматизированный (нейросетевой) анализ наиболее часто повторяющихся высказываний о профессионализме. Исследование показало, что в обыденном сознании пользователей социальных сетей можно выделить семь основных тематических концептов, таких как деятельность, география, экономические факторы, выбор профессии, социальная среда, время и образование. По критерию осознаваемого/неосознаваемого показан ряд значимых составляющих профессионализма, которые не находят своего отражения в сообщениях пользователей. Также выявлен ряд разнообразных, мало употребляемых, требующих дальнейшего изучения и систематизации смысловых конструкторов (например, уникальных признаков различных профессий), место и роль которых пока недостаточно ясны, что предполагает дальнейший анализ проблемы.

Ключевые слова: профессионализм, междисциплинарный анализ, обыденные представления, нейросетевая модель, деятельность, социальная среда, время, география, экономические факторы, выбор профессии, уникальные признаки, профессии.

DOI: 10.31857/S0205959224050067

ВВЕДЕНИЕ

Исследование проблем профессионализма на протяжении многих десятилетий было и до сих пор остается актуальной междисциплинарной проблемой. Ее изучением заняты специалисты самых разных отраслей науки, таких как: педагогика, где исследуются проблемы подготовки кадров и формирования профессиональных умений и навыков; философия, в которой ведутся разработки философских идей организации труда и мировоззренческих представлений о процессах профессионализации; социология, в которой изучаются социальные (межгрупповые и общественные) факторы оптимизации трудовых процессов и условий труда; экономика, где специалисты заняты анализом процессов воспроизводства рабочей силы, организацией и стимулированием трудовой деятельности, а также поиском механизмов повышения уровня жизни человека и общества в целом [2; 3; 7; 10].

Сообразно научным направлениям по-разному операционализируется и сам *концепт* “*профессионализм*”. В границах экономической теории профессионализм рассматривается в контексте *оптимизации деятельности* человека и выступает одним из ведущих элементов концепций “человеческого капитала” (Г. Беккер, Дж. Минцер, Т. Шульц, А.И. Добрынин, С.А. Дятлов и др.).

В социологии профессионализм входит в сферу анализа ценностей коллективного развития и сопряжен с рассмотрением идеи “служения общественному благу” (Т. Parsons, F.P. Durkheim, G.C. Marshall, A.M. Carr-Saunders, P.A. Wilson и др.), хотя существуют и более узкие границы рассмотрения вопроса, например как особого культурно-исторического конструкта или легитимизации профессионалами своего права на монополию в рамках определенного сектора общественных услуг (S. Evetts, A.D. Abbot, J.D. Saks, Э. Кульман и др.).

В педагогике профессионализм также может раскрываться в более узких теоретических смыслах, в частности в контексте понятий “профессионально-педагогическая культура” (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов и др.) или “профессиональное сознание и самосознание” (А.А. Деркач, Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.).

В русле психологических исследований профессионализм аналогично истолковывается по различным основаниям: как своеобразие психологической организации личности, отношение человека к труду, профессионально важные качества (В.А. Бодров, М.А. Дмитриева, С.А. Дружилов,

Е.П. Ермолаева, А.Л. Журавлев, Д.Н. Завалишина, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Г.С. Никифоров, Н.С. Пряжников, Ю.К. Стрелков, Г.В. Суходольский, В.Д. Шадриков и др.). Феномен своеобразно рассматривается и в системе различных отраслей психологии, таких как психология труда, психология личности, психология управления, социальная психология, историческая психология и др. [4; 6; 9 и др.], что требует дополнительного исследовательского внимания к нему.

СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА В СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Проблемное поле изысканий профессионализма в современной психологии характеризуется многообразием подходов и точек зрения [8]. Особое внимание следует обратить на работы, реализованные на смежных (несходных) теоретических платформах. Так, психолого-философский подход связан с рассмотрением роли профессионализма в общественной жизни, изучает его влияние на динамику и эффективность функционирования многообразных социальных сфер общества (Е.А. Жукова); психолого-аксеологический анализ направлен на выявление идеалов и принципов нравственно-ценностных отношений, определяющих особенности становления и развития профессионала (В.А. Беляева, А.Д. Доница, И.В. Засядкина, А.Б. Купрейченко, А.А. Петренко, А.Ю. Руденко, О.С. Чулаева); психолого-акмеологический подход концентрируется на комплексной категории “профессиональный менталитет” (И.О. Авдеева, В.А. Сластенин, К.Р. Седлачек, Е.С. Сарасеко, Я.С. Старовойтова); в границах психолого-педагогического (компетентностного) подхода система представлений о профессионализме раскрывается через анализ сформированности (способов формирования) конкретных компетенций (Т.А. Акматова, Е.А. Войнова, В.Г. Храпченков, И.В. Храпченкова, Б.К. Укуева); обобщенный (интегральный) подход в психологических исследованиях связан с рассмотрением профессионализма в рамках единой сложноорганизованной модели, состоящей из двух ведущих элементов — нормативной модели профессии и индивидуальной концептуальной модели профессиональной деятельности (С.А. Дружилов)¹.

¹ Данная теоретическая концепция послужила одним из оснований для эмпирической части исследования

Среди современных представлений о профессионализме следует отметить наиболее обширные, центрированные на обстоятельных теоретических платформах — это такие парадигмальные концепты, как: системогенез деятельности (В.Д. Шадриков, А.В. Карпов), профессиональная адаптация (Л.Г. Дикая, М.А. Дмитриева, А.Л. Журавлев); становление профессионализма субъекта деятельности (В.А. Бодров, Ю.П. Поваренков, С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, А.К. Маркова и др.); формирование профессиональной идентичности (Е.П. Ермолаева); достижение высших форм профессионализма (Л.И. Анцыферова, А.А. Деркач, С.А. Дружилов, В.Г. Зазыкин, Н.В. Кузьмина, Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова, Л.М. Митина, Д.Н. Завалишина и др.); профессионализм как социокультурный феномен (Г.В. Грызунова, Е.Ю. Новикова). В методологической сфере разработаны достаточно содержательные модели профессионализма, среди которых наиболее известны психолого-акмеологическая (А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, В.М. Дьячков, А.А. Мироедов, Н.В. Кузьмина), социально-философская (В.А. Цвык, Е.А. Жукова), динамическая деятельностно-компетентностная (С.Л. Ленков) и системная (С.А. Дружилов).

Анализ проблем профессионализма в научной литературе позволяет выделить и конкретные прикладные исследования: профессионализм в историческом ракурсе (М.М. Нарзибеков, О.П. Полушина, Н.И. Плаксина, Е.К. Склорова, Е.В. Харламов); этнокультурные аспекты и коммуникативная толерантность профессионала (Н.А. Дельвиг, Е.А. Запорожец, Л.Н. Ооржак); ценностно-смысловые характеристики профессионализма (Д.М. Даудова, В.Д. Исаев, О.М. Ламскова, А.Е. Левченко, С.Е. Моторная, О.В. Розина, П.П. Скляр и др.); сущностные характеристики и ведущие компоненты профессионализма (Д.И. Кечил, И.В. Мироненко, И.А. Руднева, В.А. Черников) и ряд других.

Количественный анализ научных публикаций, представленных в Научной электронной библиотеке eLibrary.ru, интегрированной с Российским индексом научного цитирования (РИНЦ), показал преобладание публикаций по проблемам профессионализма в педагогических науках (Н.И. Виноградова, С.Т. Кохан, Е.В. Куканова, А.В. Кулаков, А.Т. Мухаметшин, Е.В. Онищенко, В.Я. Слепов, Н.Д. Трефилова, Л.В. Трубайчук и др.), хотя имеется достаточно работ, направленных на изучение профессионализма практически во всех сферах профессиональной деятельности. В частности, обнаружены публикации, отражающие такие

секторы занятости человека, как: юриспруденция (М.В. Баранова, В.Д. Батракова, Х.Х. Маргушев, Р.Л. Тхазеплов и др.); здравоохранение (К.А. Данилова, А.М. Короленко, Т.Ю. Помыткина, М.А. Шиляева и др.); государственное управление (Р.И. Байбурун, Е.А. Низовский, Т.В. Сердюкова, Э.А. Шарипова и др.); менеджмент и психология управления (Б.Н. Герасимов, А.В. Посохова, М.М. Поташник, С.В. Семененко, В.М. Цаф и др.); социальная работа (Т.Г. Бахматова, Т.В. Вырупаева, М.Г. Сергеева, Э.К. Турдубаева и др.); военная деятельность (Е.В. Добродон, А.А. Лаптев, П.Ю. Наумов, С.Н. Сорокоумова и др.); психология труда (В.А. Пелюшенко, Н.И. Плаксина, О.П. Полухина, Н.Г. Шевкиева и др.); культура и искусство (Т.Н. Мацаренко, О.В. Розина); инженерное дело (Н.А. Гайворонская, И.А. Казилина); предпринимательство (А.Л. Журавлев, Д.А. Китова, В.П. Позняков, Л.Н. Жерелина). В контексте традиционных исследований обращает на себя внимание такое “оригинальное” (нетипичное) исследование, как изучение феномена “криминальный профессионализм”, — авторами выделяются его признаки (А.П. Гукасян, А.Е. Шалагин, Ф.Р. Хисамутдинов), предлагаются меры предупреждения и купирования явления (С.А. Днепров, С.Р. Микаутадзе, С.О. Хилук).

В кругу психологических проявлений профессионализма исследователями раскрываются такие факторы, как: профессиональная этика (В.Д. Батракова, А.Р. Каспаров, И.С. Акчурин); самоконтроль (А.Н. Ломакина, М.Н. Курбатова); креативность (В.А. Горбунов, В.В. Скубаев, Л.А. Шиканов); рефлексия (П.Г. Гасанова, Л.А. Кананчук, А.М. Короленко, О.М. Ярикова). Предлагаются различные способы оценки уровня профессионализма, такие как: аттестация персонала (М.Я. Венецкая, Д.А. Дмитриева, К.С. Жукова, А.Л. Журавлев, А.Э. Звада, Д.Н. Тажибаев), анализ речевых характеристик в кадровом интервью (И.А. Тисленкова), оценка уровня сформированности компетенций (А.В. Булгаков, Е.М. Климова, Е.А. Певцова). В качестве прикладных исследований, направленных на формирование профессионализма, можно отметить личностные тренинги (например, О.В. Лучина), непрерывное методическое сопровождение процесса профессионализации специалиста и курсы повышения квалификации, в частности без отрыва от производства (О.Г. Красношлыкова).

В работах зарубежных исследователей (Д. Белла, Э. Гринвуда, К. Зиферта, А. Маслоу, Р. Мертон, Т. Парсонса, Э. Роу, Д. Сьюпера, Э. Тода, Э. Шилза, Дж. Эветтси др.) разрабатываются социально-

психологические, социологические и этические аспекты профессионализма в контексте развития различных мировых культур, что заслуживает отдельного специального анализа.

Все многообразие теоретических направлений, методологических подходов, конкретных методов и методик изучения профессионализма имеет свои специфические особенности и требует кропотливой аналитической работы по их осознанию и дальнейшему развитию. В контексте данной статьи предпринята попытка изучения обыденных представлений населения о профессионализме — его сущности, особенностях становления и развития, методах формирования, возможностях профессиональной самореализации в текущих социально-экономических условиях развития общества, что представляет значительный научный интерес для понимания *практического состояния* заявленной проблемы в современном обществе.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ БАЗА ИССЛЕДОВАНИЯ

Целью исследования выступает анализ структурных и содержательных элементов представлений пользователей социальных сетей о профессионализме. В работе выделены психологические характеристики профессионала из текстов сообщений пользователей социальных сетей о различных профессиях, что позволит описать профессионализм как комплексную социально-психологическую категорию.

Методологические подходы к анализу текстов связаны с тем, что представления личности рассматриваются как определенные рациональные и иррациональные психологические (содержательные и структурные) элементы, которые могут оказывать непосредственное воздействие на поведенческую активность человека, интегрированы в механизмы социального взаимодействия и упорядочивают многообразие отдельных представлений личности в единую мировоззренческую концепцию.

Методы исследования подбирались с учетом положения о том, что в условиях непринужденного общения в социальных сетях неизбежно будут раскрываться представления о тех или иных сторонах профессионализма, анализ которых позволит получить из сообщений пользователей первичные (мнения, оценки, установки и т.д.) качественные характеристики личности профессионала и их представления о системных и частных проявлениях профессионализма. В исследовании произведен автоматизированный анализ уникальных (неповторяющихся)

сообщений пользователей социальной сети ВКонтакте, в тексте которых присутствуют слова “профессия” и “профессионализм” (всего обработано 3766 сообщений). Из отобранных текстов сообщений, имеющих непосредственное отношение к профессионализму, выделены, обобщены и сгруппированы наиболее часто повторяющиеся психологические характеристики личности и деятельности специалистов, представляющих различные профессиональные подгруппы.

В ходе исследования во всех анализируемых текстах произведен статистический анализ слов (рис. 1), сопряженных с профессионализмом. Для предварительного исключения из текстов стоп-слов, не несущих конкретной информативной нагрузки, был использован точный метод Фишера, который удобен для анализа таблиц сопряженности на выборках малых размеров. Анализ сопряженности выполнен посредством тестирования с корпусным датасетом русского языка на основе распределения Бернулли. В исследовании использован русскоязычный корпус для изучения коротких текстов RuTweetCorp и произведен частотный анализ отобранных слов с использованием программы RuMorphy2 [1; 5 и др.]. Группирование сообщений произведено в экспертном режиме, критерии для распределения множества слов на психологические подгруппы описаны в эмпирической части исследования.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

Анализ собранного массива данных/слов позволил выделить семь их категорий с высокой частотой встречаемости в текстах и две категории с наименьшим употреблением — это позиции “уникальные признаки” и “разное”, которые приведены для сравнения массовых и редко встречающихся элементов представлений пользователей. Полученные результаты показаны на рис. 1.

Частотный анализ слов, представленных в текстах сообщений пользователей, показал, что профессионализм наиболее часто связывается с такими словами, как “человек”, “работа”, “дело” (36.6%). При этом следует обратить внимание на то, что “дело”, согласно толковому словарю, означает “работа, занятие, деятельность”, что позволяет заключить, что оба слова “работа” и “дело” содержат сходную смысловую нагрузку, практически они синонимичны. Следовательно, говоря о профессионализме, пользователи говорят о человеке-профессионале и его *работе* (профессиональной деятельности), например, как о “деле всей его

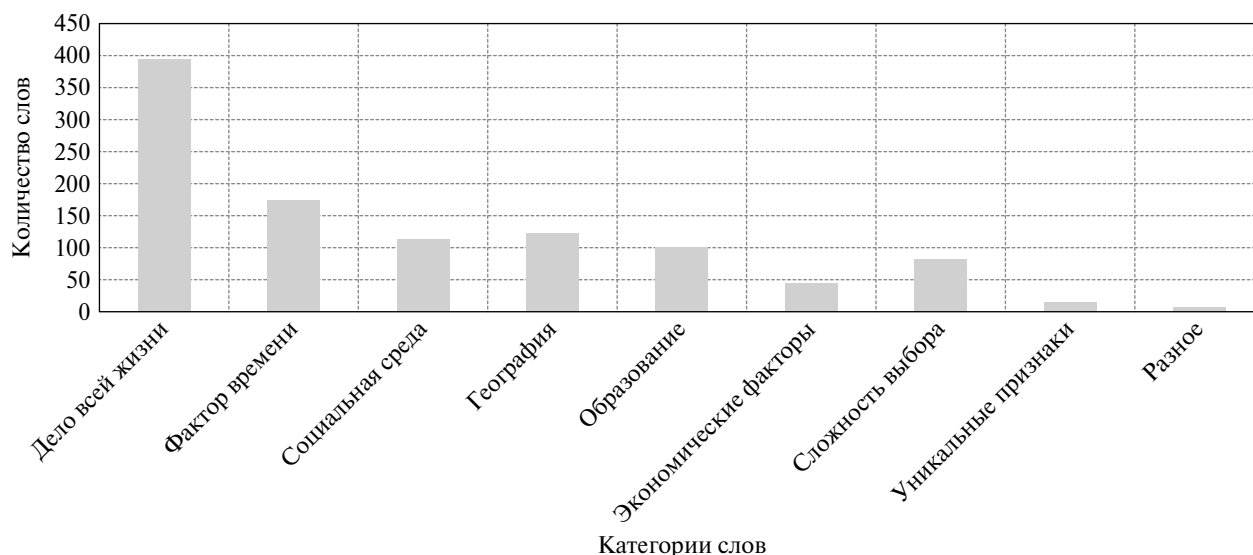


Рис. 1. Распределение результатов частотного анализа слов в высказываниях о профессионализме

жизни”. При анализе высказываний пользователей оказалось, что они, рассуждая о профессионализме, оценивают как профессиональные качества специалиста (“...наш врач — настоящий профессионал, он проделал отличную работу”), так и этические характеристики, которыми, по их мнению, обладает профессионал (“...добрейший души человек”). К факторам, повышающим уровень профессионализма, пользователи относят и стаж работы (“...ты в этой “профессии” всю жизнь ... ты полюбому в ситуации “выше”, чем он”).

Вторая тройка слов, с которыми довольно часто связывают профессионализм, описывает в целом *временные интервалы* обучения и деятельности: “год”, “время”, “жизнь” (16.3%). При этом слово “год” чаще всего указывает на промежуток времени, в ходе которого получено образование (“необходимо четыре года учиться на программиста, чтобы после работать по профессии”) либо отмечено начало профессиональной карьеры (“...необходимо давать им время развернуться — ну, нет счастья за год, ты же сам это понимаешь”), в то время как слово “жизнь” указывает на служение профессии в течение достаточно продолжительного периода времени, что тоже часто связывают с более высоким уровнем профессионализма (см. выше).

Выявлено, что высказывания пользователей могут отражать особенности *социальной среды*, оказывающие влияние на профессиональную деятельность (10.9%). Приведем ряд соответствующих высказываний: “... этот врач — настоящий профессионал, он проделал отличную работу, причем в сложных условиях ДТП”, “...врач — профессия очень актуальная в современных условиях...”, “...убит престиж профессии учителя”, “...продавец

в продуктовом, дворник, врач, учитель, строитель — все профессии важны, так как они обслуживают текущие потребности общества”, “...изменилось не только отношение общества к учителю, поменялось отношение самих педагогов к своей профессии”.

Четвертой по частоте использования является такая группа слов, как “Россия”, “мир”, “страна”, которая раскрывает особенности отношения к профессионалу в социокультурном пространстве, как в пределах одного государства (“...с Днем геолога — Россия сегодня богата вашими трудами”), так и в общемировом пространстве (“...программисты — самая востребованная профессия в мире”, “...врач в развитых странах — это очень уважаемая и хорошо оплачиваемая профессия”). Эти позиции можно объединить как *географические особенности/условия* профессиональной деятельности (11.6%).

Пятая по частоте повторов категория слов — “язык”, “образование”, “ребенок” — указывает на связь профессионализма с *процессом обучения*, а в рамках конкретных образовательных компетенций — с необходимостью качественного владения языком государства, в котором работает специалист, для обретения высокого уровня профессионализма (9.5%). В частности, встречаются такие высказывания: “...какой бы ни была профессия, нужно хорошее владение языком”, “...захочет человек учить язык и развиваться — у любого государства для этого достаточно ресурсов”. Пользователи указывают и на необходимость учитывать потребности ребенка при выборе профессии (“...хотя бы в выборе профессии не всегда дают поучаствовать самому ребенку...”).

На более низком частотном уровне проявляется интерес к таким концептам, как “деньги” и “зарплата”, что свидетельствует о неосновной роли *экономических факторов* при рассуждениях о профессионализме (часто о выборе профессии), тем не менее эти разговоры занимают принципиальные позиции (4.5%). В качестве примера можно отметить ряд высказываний, которые сопровождаются разной эмоциональной нагрузкой: “...в бюджетной сфере сложно рассчитывать на резкий скачок в зарплате сразу после окончания вуза”, “...не деньгами все меряется”, “...программисты — ребята с самыми высокими доходами, они нигде не пропадут”, “...врач ... — это всегда хорошо оплачиваемая профессия”.

На различного рода сложности, связанные с *выбором* профессии, указывают такие слова, как “выбор”, “варианты”, “место” (7.9%). В подтверждение этой точки зрения можно привести некоторые примеры высказываний: “...я боюсь поступать в университет, потому что меня пугает *выбор* профессии”, “скорее всего, я сейчас ошибаюсь с *выбором* профессии...”, “нужно найти *свое* место в профессиональном мире”.

Наиболее редкими по частоте использования являются слова с достаточно высокой степенью значимости, такие как “риск”, “свобода”, “секрет”, “гений” и т.д., что, возможно, связано с тем, что люди меньше обращают внимание и реже обсуждают частные, *уникальные признаки* конкретных профессий, сосредоточиваясь на более общих вопросах (1.4%). Тем не менее такого рода высказывания существуют, что указывает на осознание пользователями этих признаков как важных для профессиональной деятельности. К примеру, обратим внимание на необходимость работать в условиях риска (“...профессия “военный” связана с риском для жизни”) или же обращение к теме свободы творчества (“...свобода — это возможность делать то, что ты должен сделать, потребность в такого рода свободе живет в каждом нормальном человеке”). Обсуждается и феномен гениальности как показатель высокого уровня интеллектуальных и творческих способностей (“...Димаш — не только профессионал своего дела, он гений”).

Обращает на себя внимание появление плохо систематизированных или крайне редко употребляемых категорий слов, которые можно отметить, как “*разное*” — это такие слова, как “власть”, “мнение”, “отношение”, “возможность”, “специальность” и т.д. (1.3%). Меньше всего профессию связывают со словами “приказ”, “дискуссия”, “производство”. Так, например, высказывания

со словом “производство” находятся по количеству повторов в одном частотном ряду со словом “психиатр”. Понятие “приказ” в высказываниях о профессионализме связывают исключительно с профессиями военнослужащих, профессионализм которых сопряжен, в представлениях пользователей, с непосредственным “исполнением приказов командиров и военачальников”². Примерно в этом же частотном ряду находятся высказывания со словом “дискуссия” — сообщения указывают на внутрилличностные или социально обусловленные конфликты в профессиональной деятельности: «...столкнулся с дискуссией, когда менеджер одного из артистов говорит ему — “понимаю тебя как человека, но как профессионал ты кончился”». Отдельного внимания заслуживают и те нечастые высказывания, которые отражают отношение к профессионализму в контексте истории нашей страны, например: “Профессия шахтера в СССР была заслуженно в числе самых уважаемых и высокооплачиваемых”.

ВЫВОДЫ

По результатам проведенного эмпирического анализа можно сделать следующие *основные выводы*.

1. В обыденном сознании пользователей социальных сетей, проявляющихся в высказываниях о профессионализме, можно выделить семь основных тематических категорий: профессия как общественно полезная деятельность; разнообразие специальностей и соответствующие им особенности социальной среды; процессуальная выраженность профессиональной деятельности — фактор времени; профессиональная деятельность в рамках конкретного региона или государства (география); экономические факторы как мотиваторы выбора специальности или места работы; психологические особенности выбора профессии и этапы профессионального становления; уникальные признаки профессионализма в рамках конкретных профессиональных групп.

2. Обращает на себя внимание тот факт, что экономические условия в высказываниях пользователей о профессиональной деятельности, с одной стороны, не являются ведущими, с другой — выступают существенными при выборе профессии или места работы (чаще встречается последняя позиция).

3. Выделен ряд разнообразных, мало употребляемых и требующих специального изучения

² В кавычках приводится текст из типичного сообщения

и систематизации фактологических направлений, сопряженных с профессионализмом, роль и значение которых пока недостаточно ясны. Это такие разнообразные концепты, как “возможность”, “мнение”, “специальность”, “приказ”, “дискуссия”, “власть”, “отношение” и т.д.

4. По принципу осознаваемого/неосознаваемого выявлен ряд значимых составляющих профессионализма, которые не находят своего отражения в сообщениях пользователей. К такого рода позициям можно отнести слова “совершенствование”, “развитие”, “навыки”, “непрерывность”, “системность”, “доверие”, “коммуникативность”, “самостоятельность”, “эффективность”, “квалификация” и т.д. Такого рода мнения не встречаются в высказываниях пользователей, и это вызывает интерес для осмысления состояния проблемы в целом.

5. В качестве одного из обобщающих выводов можно отметить, что результаты проведенного исследования демонстрируют осознанное отношение и разностороннее понимание пользователями социальных сетей феномена “профессионализм”, что касается не только процесса потребления “профессиональных услуг”, но и оценки самого себя как профессионала.

6. Выделение основных категорий профессионализма из текстов сообщений показывает, что в обыденном сознании присутствует понимание протяженности (пролонгированности) процесса формирования профессионализма, и оно включает в себя не только оценку объективных признаков профессиональных требований (знаний, умений, навыков) и необходимых профессионально важных качеств (ПВК), но и ценностных компонентов нравственного развития специалистов.

7. Представления о протяженности временных интервалов, необходимых для достижения профессионализма, демонстрируют, что профессия (единожды полученная специальность) воспринимается пользователями, скорее, как “дело всей жизни”.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессия воспринимается пользователями как выбор, который сопровождает человека на протяжении всей его сознательной жизни, а профессионализм рассматривается как сложное комплексное социально-психологическое явление, которое затрагивает не только личностное или профессиональное развитие конкретного человека, но и характеристики межличностного взаимодействия, а также

соотносится с конкретными условиями внешней социальной среды. В целом представления о профессионализме носят непротиворечивый характер, но при этом же обнаруживается ряд существенных искажений, которые необходимо учитывать как в рамках фундаментальных теоретических изысканий, так и в процессе практической подготовки профессиональных кадров. В перспективе представляется необходимым выделение дополнительных (пока нерассмотренных — низкочастотных) особенностей толкования профессионализма в текстах пользователей путем кластеризации данных, что позволит описать более широкий спектр определяющих профессионализм факторов в представлениях пользователей. Такого рода работа в будущем поможет раскрыть более широко содержание и характер системного восприятия феномена, включенного в обыденное сознание современного человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Двойникова А.А., Карпов А.А. Аналитический обзор подходов к распознаванию тональности русскоязычных текстовых данных // Информационно-управляющие системы. 2020. № 4. С. 20–30. DOI: 10.31799/1684-8853-2020-4-20-30
2. Демидова О.А., Малахов Д.И. Эконометрика: учебник и практикум для вузов. М.: Юрайт, 2024. 392 с.
3. Журавлев А.Л., Китова Д.А. Социально-психологические ресурсы развития общества в условиях цифровых технологий // Социологическая наука и социальная практика. 2020. Т. 8. № 2. С. 24–40. DOI: <https://doi.org/10.19181/snsp.2020.8.2.7301>
4. Журавлев А.Л., Китова Д.А. Экономический менталитет россиян в контексте психолого-исторического анализа // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 5. С. 25–36. DOI: 10.31857/S020595920027722-0
5. Китова Д.А., Журавлев А.Л. Автоматизированный анализ текстов в психологии: состояние и перспективы мировых исследований // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 2. С. 105–115. DOI: 10.31857/S020595920019417-4
6. Китова Д.А., Журавлев А.Л. Мировоззрение как психологический феномен в обыденном представлении россиян // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 4. С. 106–117. DOI: 10.31857/S020595920016045-5
7. Китова Д.А., Журавлев А.Л. Образование как функциональный ресурс развития государства: анализ социально-экономических представлений россиян // Психологический журнал. 2024. Т. 45. № 2. С. 15–27. DOI: 10.31857/80205959224020024
8. Китова Д.А., Журавлев А.Л. Феномен ответственности в структуре представлений россиян о профессио-

- нальной деятельности // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 5. С. 47–57. DOI: 10.31857/S020595920022781-5
9. Социальная психология: Учеб. пособие / Под общ. ред. акад. РАН А.Л. Журавлева. 3-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2023. 544 с.
10. Zhuravlev A.L., Zinchenko Y.P., Kitova D.A. Trends in the Study of Cultural-Historical Phenomena on the Internet (based on a study of Russians' attitudes towards money) // Psychology in Russia: State of the Art. 2022. № 15 (1). P. 103–119. DOI: 10.11621/pir.2022.0107

COMMON IDEAS ABOUT FINANCIAL SOLVENCY AS AN INTEGRAL SOCIO-PSYCHOLOGICAL PHENOMENON

F. O. Semenova^{1,*}, D. A. Kitova^{2,**}, A. A. Aldasheva^{2,***}, O. V. Runets^{2,****}

¹Karachay-Cherkess State University named after U.D. Aliyev;
369202, Republic of Karachay-Cherkess, Karachaevsk, Lenin str., 29, Russia.

²Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.

*Doctor of Psychology, Professor, Dean of the Faculty of Psychology.
E-mail: faizura66@mail.ru.

**Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Laboratory of the History
of Psychology and Historical Psychology.
E-mail: j-kitova@yandex.ru.

***Doctor of Psychology, Chief Researcher of the Laboratory of Labor Psychology, Ergonomics,
Engineering and Organizational Psychology.
E-mail: AldashevaAA@ipran.ru.

****Candidate of Sciences in Psychology, Research of the Laboratory of Labor Psychology,
Ergonomics, Engineering and Organizational Psychology.
E-mail: RunecOV@ipran.ru

Received 07.09.2024

Abstract. The article shows that specialists from various fields of science (philosophers, sociologists, educators, economists, psychologists, etc.) have been studying the problems of professionalism for many decades. In accordance with the psychological direction, “professionalism” is also operationalized within the framework of related theoretical directions (philosophical, social, axiological, acmeological, pedagogical, etc.). In the context of the conducted study, it is proposed to rely on a generalized (integrated) approach associated with the consideration of professionalism within the framework of a single complex socio-psychological model. The aim of the study was to analyze the structural and substantive elements of social network users' ideas about professionalism. From a methodological point of view, personality ideas are considered as various substantive and structural elements that are organized into a single worldview concept. The work contains an automated (neural network) analysis of the most frequently repeated psychological statements about professionalism. The study showed that in the everyday consciousness of social network users, six main thematic concepts can be identified: activity, social environment, time, geography, economic factors, and choice of profession. According to the conscious/unconscious criterion, a number of significant components of professionalism are shown that are not reflected in the texts of users. A number of diverse, rarely used semantic constructs that require further study and systematization (for example, unique features of various professions) were also identified, the place and role of which are not yet clear enough, which suggests the need for further analysis of the problem.

Keywords: professionalism, interdisciplinary analysis, everyday ideas, neural network model, activity, social environment, time, geography, economic factors, choice of profession, unique features, professions.

REFERENCES

1. *Dvojnikova A.A., Karpov A.A.* Analiticheskij obzor podhodov k raspoznavaniju tonal'nosti russkojazychnyh tekstovyh dannyh. Informacionno-upravljajushhie sistemy. 2020. V. 4. P. 20–30. DOI:10.31799/1684-8853-2020-4-20-30 (In Russian)
2. *Demidova O.A., Malahov D.I.* Jekonometrika: uchebnik i praktikum dlja vuzov. Moscow: Jurajt, 2024. 392 p. (In Russian)
3. *Zhuravljov A.L., Kitova D.A.* Social'no-psihologicheskie resursy razvitija obshhestva v uslovijah cifrovych tehnologij. Sociologicheskaja nauka i social'naja praktika. 2020. V. 8. № 2. P. 24–40. DOI: 10.19181/snsp.2020.8.2.7301 (In Russian)
4. *Zhuravlev A.L., Kitova D.A.* Jekonomicheskij mentalitet rossijan v kontekste psihologo-istoricheskogo analiza. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 5. P. 25–36. DOI: 10.31857/S020595920027722-0 (In Russian)
5. *Kitova D.A., Zhuravlev A.L.* Avtomatizirovannyj analiz tekstov v psihologii: sostojanie i perspektivy mirovyh issledovanij. Psikhologicheskii zhurnal. 2022. V. 43. № 2. P. 105–115. DOI: 10.31857/S020595920019417-4 (In Russian)
6. *Kitova D.A., Zhuravlev A.L.* Mirovozzrenie kak psihologicheskij fenomen v obydennom predstavlennii Rossijan. Psikhologicheskii zhurnal. 2021. V. 42. № 4. P. 106–117. DOI: 10.31857/S020595920016045-5 (In Russian)
7. *Kitova D.A., Zhuravlev A.L.* Obrazovanie kak funkcional'nyj resurs razvitija gosudarstva: analiz social'no-jekonomicheskikh predstavlenij rossijan. Psikhologicheskii zhurnal. 2024. V. 45. № 2. P. 15–27. DOI: 10.31857/80205959224020024 (In Russian)
8. *Kitova D.A., Zhuravlev A.L.* Fenomen otvetstvennosti v strukture predstavlenij rossijan o professional'noj dejatel'nosti. Psikhologicheskii zhurnal. 2022. V. 43. № 5. P. 47–57. DOI: 10.31857/S020595920022781-5 (In Russian)
9. Social'naja psihologija: uchebnoe posobie. Ed. A.L. Zhuravleva. 3-e izd., pererab. i dop. Moscow: INFRA-M, 2023. 544 p. (In Russian)
10. *Zhuravlev A.L., Zinchenko Y.P., Kitova D.A.* Trends in the Study of Cultural-Historical Phenomena on the Internet (based on a study of Russians' attitudes towards money). Psychology in Russia: State of the Art. 2022. № 15 (1). P. 103–119. DOI: 10.11621/pir.2022.0107

УДК 159.9

ПЕРЕНОС НАВЫКА, СЕРДЕЧНЫЙ РИТМ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРИ НАУЧЕНИИ ДОСТИЖЕНИЮ ПООЩРЕНИЯ ИЛИ ИЗБЕГАНИЮ ПОТЕРИ¹

© 2024 г. А. А. Созинов^{1,*}, А. В. Бахчина^{1,**}, С. С. Кудинов^{2,***}, Ю. И. Александров^{1,****}

¹ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

²ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы»;

117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6, Россия.

*Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В.Б. Швыркова.

E-mail: sozinova@ipran.ru

**Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории психофизиологии им. В.Б. Швыркова.

E-mail: bakhchina@ipran.ru

***Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики.

E-mail: kudinov_ss@pfur.ru

****Академик РАО, доктор психологических наук, заведующий лабораторией

психофизиологии им. В.Б. Швыркова.

E-mail: aleksandrovji@ipran.ru

Поступила 27.08.2024

Аннотация. Действия, выполняемые для достижения чего-то желаемого и для избегания нежелательного, различаются показателями поведения и мозговой активности, даже если эти действия кажутся внешне одинаковыми. Согласно развиваемым нами представлениям, функциональные системы поведения для достижения и избегания формируются, включаясь в два разных домена индивидуального опыта — достижения и избегания, которые обеспечивают разную степень дифференцированности взаимодействия индивида со средой. Опираясь на полученные ранее данные о соответствии между выборочной энтропией сердечного ритма и степенью дифференцированности поведения, мы регистрировали сердечный ритм у студентов вузов во время выполнения двух заданий на компьютере в разной последовательности и в двух мотивационных контекстах. Было обнаружено, что эффект переноса выше в контексте достижения, чем в контексте избегания. Этот результат соответствует представлению и полученным ранее данным о большей дифференцированности домена опыта избегания по сравнению с доменом опыта достижения. В то же время различий выборочной энтропии между контекстами выявлено не было предположительно из-за более выраженного эффекта ее динамики при выполнении заданий. Кроме того, показано, что выборочная энтропия различается у аналитичных и холистичных индивидов, и это различие также связывается с особенностями их структуры опыта. Сравнение показателей у участников с разной выраженностью индивидуальных свойств показало, что аналитичные участники по сравнению с холистичными быстрее выполняют часть одного из заданий и начинают его выполнение с более низких значений энтропии. Результаты обсуждаются с точки зрения представления о регрессии — временного снижения дифференцированности на начальных стадиях научения.

Ключевые слова: перенос научения, мотивация, достижение, избегание, приобретение, потеря, сердечный ритм, домены индивидуального опыта, дифференцированность взаимодействия со средой.

DOI: 10.31857/S0205959224050071

Одним из способов изучения закономерностей научения как формирования индивидуального опыта является оценка дифференцированности взаимодействия индивида и среды. Ранее было

показано, что она различается в связи с мотивационным контекстом достижения-избегания и фактором аналитичности-холистичности участников исследования (см. ссылки ниже). В настоящей

¹ Исследование выполнено за счет средств гранта РНФ 22-18-00435 для Института психологии РАН.

работе мы использовали эти факторы при оценке дифференцированности с помощью показателя энтропии сердечного ритма.

Достижение желаемого и избегание нежелательного рассматриваются как базовые категории для объяснения сложных форм поведения и описания его разнообразия (см. обзор [1]). Для двух внешне одинаковых действий, одно из которых направлено на достижение поощрения, а другое — на избегание потери, различаются показатели выполнения этих действий и характеристики регистрируемой активности мозга (см. обзор [9]).

С точки зрения теории функциональных систем П.К. Анохина [3] сходные действия, реализуемые в ситуациях достижения и избегания, различаются своей системной организацией, которая определяется тем, на достижение каких результатов направлено поведение индивида. С позиций В.Б. Швыркова [12], развивавшего эти представления, поведение, направленное на достижение разных результатов, обеспечивается реализацией разных наборов систем, входящих в структуру индивидуального опыта (подробнее см. [13]). В то же время, согласно единой концепции сознания и эмоций, поведение для достижения и избегания осуществляется вследствие реализации систем, относящихся к разным доменам индивидуального опыта, которые понимаются нами как разные наборы систем, связанные общностью достигаемых результатов [1]. Эти домены являются базовыми и характеризуются положительными и отрицательными эмоциями соответственно, т.е. обеспечивают самое общее разделение взаимодействий со средой на категории “хорошо” и “плохо” (см. [1], а также [18]).

В рамках развиваемых нами представлений домены опыта достижения и избегания в структуре всего опыта индивида рассматриваются как “асимметричные”: домен избегания содержит больше систем, чем домен достижения, т.е. при внешнем сходстве поведения он обеспечивает более дифференцированное взаимодействие организма и среды. Это представление основано на данных о том, что поведение избегания в разных его проявлениях характеризуется большей “когнитивной сложностью” и детализированностью, описывается с помощью большего количества категорий и т.п. (см. обзор [1]), а также иной динамикой научения, чем поведение достижения [14].

На основе утверждения об асимметрии доменов мы предположили и показали [22], что на начальной стадии формирования и реализация опыта избегания происходит с меньшими скоростью и точностью, чем опыта достижения, а отсроченное использование опыта избегания — с большими.

В упомянутом исследовании это выразилось в различиях эффекта переноса научения: при коротком интервале между заданиями эффект переноса был более выражен, а само поведение выполнялось быстрее в контексте достижения, чем избегания; при длительном интервале между заданиями эффект переноса (отрицательного в случае нашего исследования) был более выражен в ситуации избегания. В настоящем исследовании с использованием короткого интервала между заданиями мы предполагали проверить воспроизводимость этих различий на выборке студентов, а также выявить системные процессы, лежащие в их основе, дополнив исследование регистрацией сердечного ритма.

Показано, что выборочная энтропия сердечного ритма выше при реализации поведения, в обеспечении которого больше вклад нового опыта, и наоборот [16]. Поскольку в индивидуальном развитии сложность и дифференцированность опыта возрастают, то при большей дифференцированности взаимодействия со средой энтропия может быть выше, а при меньшей дифференцированности — ниже (см. [15]). В связи с этим сформулирована *первая экспериментальная гипотеза* настоящего исследования: энтропия сердечного ритма выше при выполнении заданий в контексте избегания, чем достижения.

С мотивационным контекстом связан фокус внимания [17], являющийся одним из аспектов аналитичности-холистичности [6], которая, в свою очередь, определяет характеристики решения разного типа задач [4]. Мы предположили, что показатели выполнения заданий аналитичными и холистичными участниками будут различаться. В предыдущих исследованиях было показано, что аналитичные и холистичные участники зачастую различаются показателями сердечного ритма [15]. Если характеристики структуры индивидуального опыта аналитичных и холистичных индивидов различаются (опыт аналитичных индивидов более “компарментализирован”, поэтому требует большей временной дедифференциации при научении, см. там же), то эти различия могут отражаться и в динамике энтропии сердечного ритма. В связи с этим сформулирована *вторая экспериментальная гипотеза*: у аналитичных индивидов в начале научения более выражено снижение выборочной энтропии.

Цель настоящего исследования — выявление особенностей формирования нового опыта, встраивающегося в разные домены ранее сформированного опыта, у аналитичных и холистичных индивидов и оценка соответствия этих особенностей динамике показателей сердечного ритма, отражающих

дифференцированность взаимодействия индивида со средой.

Новизна настоящего исследования заключается в попытке выявления соответствия между проявлением асимметрии доменов опыта в эффекте переноса научения и проявлением дифференцированности опыта в сложности сердечного ритма. Оценка связи показателей научения, в том числе эффекта переноса, в разных мотивационных контекстах с индивидуальными свойствами участников, включая аналитичность-холистичность, насколько нам известно, также проводится впервые.

МЕТОДИКА

Участники. В исследовании приняли участие 90 студентов московских вузов (44% мужчин; возраст — от 18 до 29 лет, средн. $\pm$ ст. откл. 20.6 ± 2.5). Участники имели нормальное или скорректированное зрение. Из-за технической ошибки у одного участника не были записаны показатели выполнения одного из заданий. Каждый участник перед началом исследования подписывал информированное согласие, включающее информацию о записи сердечного ритма. У двух участников не регистрировали сердечный ритм по причине отказа участника и из-за технической неисправности. В каждой из четырех групп, разделенных по последовательности заданий и контексту, было по 21—23 участника с полным набором данных выполнения заданий и регистрацией сердечного ритма.

Основные задания. Для оценки эффекта переноса научения каждому участнику предъявляли два задания с помощью приложения A-Ware (разработано Е. Прозоровым и В. Смирновым, см. [10]). Каждое задание (“Категория” и “Обхват”) представлялось как игра, состоящая из четырех уровней и предполагающая выявление участником двух правил, на которых основано верное решение. Первое правило обоих заданий состояло в необходимости найти объект (картинку), скрытый на игровом поле, и выделить его и только его одним нажатием на клавишу мыши. Второе правило обоих заданий состояло в том, что объектов становилось два вместо одного и они чередовались по одной пробе. На первом и втором уровнях действовало одно правило, на третьем и четвертом — оба правила. Выявив правило на первом и третьем уровнях задания, участники быстрее проходили второй и четвертый уровни соответственно. В пределах одного уровня расположение объекта не менялось.

Для успешного прохождения любого уровня необходимо было совершить подряд три пробы

с максимальным результатом. По количеству баллов в каждой пробе можно было понять, насколько близким к верному было совершенное действие. Задание “Обхват” было задумано как более трудное, чем задание “Категория”. Это было достигнуто за счет видимости возможных положений объекта в задании “Категория”, которая была недоступна в задании “Обхват”. Время выполнения каждого задания ограничивали 10 мин. По прошествии этого времени задание завершалось после окончания текущей пробы.

Контексты достижения и избегания задавались инструкцией и способом предъявления обратной связи о полученных в каждой пробе баллах. Из инструкции в обоих контекстах участники знали, что результат каждой пробы является положительным числом, а максимальное количество баллов в пробе — 10 000. В контексте достижения в конце пробы предъявляли количество полученных баллов (например, 7500), а в контексте избегания — количество потерянных (например, в такой же пробе — 2500). Подробнее об этих заданиях, начислении очков и других вариантах применения этой методики см. в работе А.А. Созинова и др. [10].

Процедура исследования. Процедура настоящего исследования была одобрена этическим комитетом Института психологии РАН. После вводных слов и подписания информированного согласия участников просили сообщить их дату рождения, на основе устного опроса оценивали их состояние здоровья, в том числе зрение, опыт игры на разных устройствах, а затем части участников предлагали заполнить бумажные опросники, а остальных (в случае согласия на регистрацию сердечного ритма) просили надеть датчик (в сопровождении помощника того же пола, что и участник), после чего проводили запись сердечного ритма в состоянии покоя в течение не менее 5 мин. В этот период участников просили сидеть в удобной позе с закрытыми глазами и не разговаривать. Затем участники получали письменную инструкцию, выполняли два задания на компьютере, заполняли опросники (если не заполнили до надевания датчиков), получали дополнительные сведения об исследовании и возможность задать вопросы (рис. 1).

Участие в исследовании было частью добровольной практической работы в рамках учебной деятельности. Участников приглашали по два—четыре человека. Выполнение заданий было индивидуальным за счет рассадки в разных частях помещения, просьбы не разговаривать, различия инструкций, предъявления заданий в разной последовательности, а также предъявления опросников в начале процедуры для половины участников.

Равное количество участников выполняли два задания в разной последовательности. В каждой из этих групп примерно половина участников получала задания в контексте достижения, а другая половина — в контексте избегания.

После завершения выполнения обоих заданий запись сердечного ритма останавливали и участников просили оценить по шкале от -3 до $+3$, насколько приятно или неприятно было выполнять задания. Затем участникам сообщали о том, в каком виде баллы предъявляли в другом мотивационном контексте, и просили оценить выполнение заданий с другой инструкцией. Таким образом, каждый участник давал две “субъективные оценки валентности эмоций”: сначала в отношении выполненных заданий, а затем — как если бы он выполнял задания в противоположном контексте. Далее в разной последовательности для разных участников заполнялись опросники “Шкала аналитичности—холистичности” (А-Х) [5], две шкалы опросника Закермана—Кульмэна (“импульсивность—поиск ощущений” и “нейротизм—тревожность” (Н-Т) как отражающих склонность к достижению и избеганию соответственно, по аналогии с работой [24], а также опросник А. Мехрабиана по версии М.Ш. Магомед-Эминова [7] для оценки выраженности мотивации достижения.

Регистрация сердечного ритма. Последовательности RR-интервалов (от одного R-зубца электрокардиограммы до следующего в миллисекундах)

для оценки показателей сердечного ритма (ритмограммы) участников регистрировали с использованием технологии событийно-связанной телеметрии [19], в которую входят сенсорная платформа BioHarness (Zephyr Technology Corporation, США), позволяющая одновременно регистрировать ритмограмму с множества датчиков (в нашем случае — датчики HxM), и приложение StressMonitor для временного накопления (по протоколу передачи данных Bluetooth). Файлы сырых данных использовали для дальнейшего удаления артефактов, обработки и анализа. Из-за артефактов у пяти участников были удалены записи ритмограммы при выполнении одного из заданий.

Дизайн исследования и переменные. Из перечня событий, которые фиксируются в приложении A-Ware в ходе выполнения заданий “Категория” и “Обхват” каждым участником, подсчитывали только время прохождения каждого уровня и количество проб, которое для этого потребовалось, поскольку по данным выполнения заданий части участников исследования не было выявлено различий между контекстами по времени до первой успешной пробы [23]. Как и ранее [22], для оценки эффекта переноса сравнивали время прохождения каждого уровня каждого задания между участниками, которые выполняли это задание первым или вторым. Такое же сравнение проводили и для количества проб. Поскольку новое правило выполнения заданий появлялось на первом и третьем

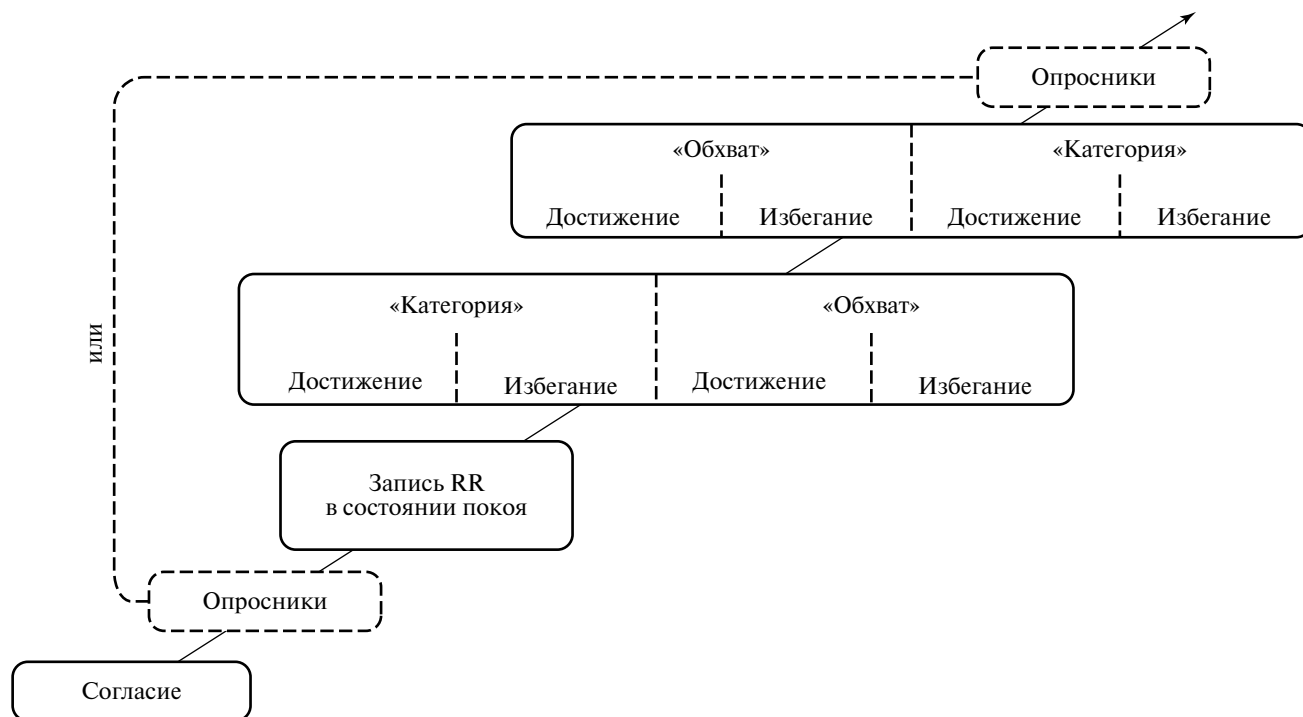


Рис. 1. Схема процедуры исследования с обозначением групп участников и названием заданий. См. пояснения в тексте

уровнях, то различия эффекта переноса между контекстами оценивались именно по ним.

Показатели сердечного ритма вычисляли на основе RR-интервалов, находящихся в пределах меток поведенческих событий, с помощью библиотеки *hrv_analysis* на языке Python. Помимо выборочной энтропии (SampEn) получали значения средней частоты сердечного ритма (HR), стандартного отклонения (SDNN), а также частотных показателей: общей мощности (TP), мощности его низкочастотной (LF) и высокочастотной (HF) составляющих и их соотношение (LF/HF). Показатели в состоянии покоя вычисляли по последним 100 RR-интервалам безартефактной записи, а во время выполнения заданий — по первым 100 интервалам и нормировали по соответствующим показателям в период покоя. Энтропию также подсчитывали для последующих пяти последовательностей “плавающим окном” из 100 интервалов с шагом в 10 интервалов (см. [16], Эксперимент 5).

Баллы валентности эмоций при выполнении заданий в своем и противоположном контексте переводили в шкалу от 1 до 7. Баллы опросников после проверки внутренней согласованности шкал использовали для разделения выборки на подгруппы со значениями выше и ниже ближайшего к медиане минимума в распределении частот по баллам. Во всех случаях такой минимум отстоял от медианы на 1–2 балла.

Статистический анализ данных. Для всех парных сравнений показателей выполнения заданий и сердечного ритма, баллов валентности эмоций и опросников использовали непараметрические критерии. Для проведения дисперсионного анализа использовали нормализацию и стандартизацию данных по Тьюки. Статистические процедуры и построение графиков проводили с помощью программ SPSS (версия 11) и JASP (версия 0.17).

РЕЗУЛЬТАТЫ

Оценка контекстов достижения и избегания. Субъективные оценки валентности эмоций при выполнении заданий в разных контекстах не различались (критерий Манна—Уитни, $U = 1009$; $p = 0.492$). В то же время при сравнении оценок своего и противоположного контекста контекст избегания был оценен как менее приятный, чем контекст достижения (критерий Вилкоксона, $W = 1946$; $p < 0.001$). Сравнение оценок противоположного контекста между группами также показывает, что контекст избегания оценивается как менее

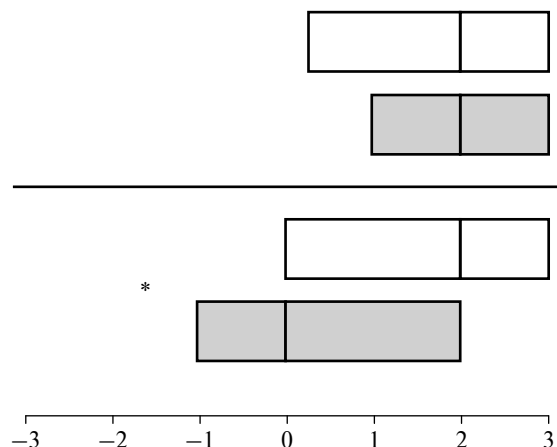


Рис. 2. Субъективные оценки валентности эмоций в разных контекстах. Медиана (вертикальная черта) и квантили (границы прямоугольника) оценок в контексте достижения (белым) и избегания (серым) участниками, выполнявшими задания в оцениваемом контексте (вверху) и противоположном контексте (внизу). Звездочкой обозначено значимое различие

приятный, чем контекст достижения (критерий Манна—Уитни, $U = 608.5$, $p < 0.0005$, рис. 2).

Особенности выполнения заданий. Разница в трудности заданий проявилась в нескольких показателях. Во-первых, время выполнения задания “Обхват” и количество проб, необходимых для его выполнения, были значимо больше, чем для задания “Категория” на каждом уровне (критерий Вилкоксона, $W < 200$; $p < 0.005$). Во-вторых, количество участников, прошедших все уровни задания “Обхват”, было значимо меньше, чем прошедших задание “Категория” (30 и 80 соответственно, критерий хи-квадрат, $\chi^2 = 55.2$; $p < 0.0001$). Более того, некоторые участники не прошли первый уровень задания “Обхват”, поэтому размер выборки для оценки показателей выполнения заданий на разных уровнях различался (79 и 90 на первом уровне, 38 и 86 на третьем уровне заданий “Обхват” и “Категория” соответственно).

Дисперсионный анализ позволил выявить основной эффект контекста при анализе времени прохождения первого уровня в задании “Категория” ($F_{1,86} = 15.42$; $p < 0.0005$; $\eta_p^2 = 0.152$, рис. 3, а, а также на уровне тенденции для третьего уровня: $F_{1,82} = 3.54$; $p = 0.064$; $\eta_p^2 = 0.041$), где скорость прохождения уровня выше в контексте достижения, чем в контексте избегания.

Перенос научения. Эффект переноса научения оценивали как основной эффект последовательности заданий по показателю времени прохождения уровней каждого задания и количества проб, пондобившихся для их выполнения (дисперсионный анализ, факторы — Последовательность и Контекст). Такой эффект выявлен на первом уровне

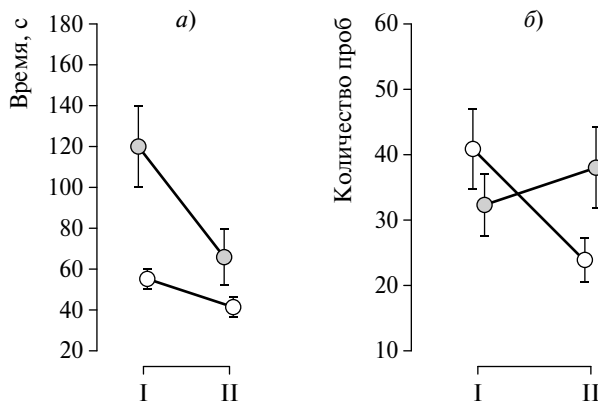


Рис. 3. Показатели выполнения заданий в разных контекстах и последовательностях в контексте достижения (белым) и избегания (серым) при выполнении задания первым (I) или вторым (II); а — время выполнения первого уровня задания “Категория”; б — количество проб при выполнении первого уровня в задании “Обхват”. Изображены среднее и стандартная ошибка

при анализе времени прохождения в задании “Категория” ($F_{1,86} = 19.55$; $p < 0.0001$; $\eta_p^2 = 0.185$) и задании “Обхват” ($F_{1,75} = 12.54$; $p < 0.001$; $\eta_p^2 = 0.143$), а также при анализе количества проб в этих заданиях ($F_{1,86} = 14.57$; $p < 0.0005$; $\eta_p^2 = 0.145$ и $F_{1,76} = 4.13$; $p = 0.046$; $\eta_p^2 = 0.051$ соответственно).

На третьем уровне оценка эффекта переноса таким же способом, как на первом уровне, была затруднена тем, что третий уровень задания “Обхват” смогли успешно пройти только 38 человек. Эффект переноса был выявлен двумя другими способами. Во-первых, среди тех, кто выполнял задание “Категория” перед заданием “Обхват”, задание “Обхват” успешно прошло значительно больше участников, чем среди выполнявших задание “Обхват” первым (критерий хи-квадрат, $\chi^2 = 11.1$; $p < 0.001$). Во-вторых, если включить в сравнение не только участников, прошедших третий уровень задания “Обхват”, но и тех, кто выполнял его не менее 1 мин (еще 39 человек), то при анализе времени прохождения эффект последовательности для задания “Категория” также выявляется ($F_{1,72} = 4.71$; $p = 0.033$; $\eta_p^2 = 0.061$).

Эффект взаимодействия последовательности и контекста обнаружен при анализе количества проб на первом уровне задания “Обхват” ($F_{1,76} = 4.45$; $p = 0.038$; $\eta_p^2 = 0.055$; рис. 3, б): количество проб было меньше в контексте достижения, чем в контексте избегания, если перед заданием “Обхват” предъявлялось задание “Категория”.

Индивидуальные свойства участников. Для сравнения показателей выполнения заданий участниками с высокими и низкими значениями по шкалам индивидуальных свойств использовали общий балл опросника А-Х, баллы шкалы Н-Т, а также субшкал А-Х “Причинность” и “Противоречия”

(другие субшкалы А-Х, шкала “импульсивность-поиск ощущений” и общий балл шкалы мотивации достижения имели неудовлетворительные значения согласованности, $\alpha_{кр} < 0.6$). После поправки на множественные сравнения значимыми оказались положительные корреляции баллов двух субшкал с общим баллом А-Х ($R > 0.5$; $p < 0.001$), но не между собой.

Поскольку опросники предъявляли либо в начале, либо в конце процедуры исследования, сравнивались набранные баллы между группами участников с разной очередностью предъявления опросников. Кроме того, *post hoc* мы предположили, что этот эффект (если он имеет место) может быть связан с мотивационным контекстом. Таких различий обнаружено не было (дисперсионный анализ, факторы Предъявление опросника и Контекст, $F < 3.5$; $p > 0.05$).

Обнаружено, что при выполнении задания “Обхват” первым в последовательности на втором уровне (когда правило решения уже известно и эффект переноса не выявляется) холистичные индивиды выполняют его медленнее, чем аналитичные (дисперсионный анализ, взаимодействие факторов А-Х и Последовательность, $F_{1,62} = 9.71$; $p = 0.003$; $\eta_p^2 = 0.135$). Взаимодействия факторов на первом и третьем уровнях, которое могло бы означать различие эффекта переноса между участниками с разной выраженностью А-Х, не выявлено. Взаимодействия не обнаружено и между факторами А-Х и Контекст. Аналогичные сравнения с использованием фактора Н-Т взаимодействий факторов также не выявили.

Показатели сердечного ритма. Дисперсионный анализ показателей сердечного ритма в период покоя не выявил значимых различий между группами (факторы: Последовательность и Контекст, $F_{1,82} < 3.0$; $p > 0.05$).

Для изменения показателей от одного периода выполнения задания к другому более значимым оказалось не то, какое задание выполняется, а то, первое оно или второе. Это выразилось во взаимодействии факторов Последовательность и Задание в дисперсионном анализе для повторных измерений (факторы: Задание, Последовательность и Контекст) для следующих показателей, нормированных по периоду покоя: снижении HR от первого задания ко второму ($F_{1,79} = 13.86$; $p < 0.005$; $\eta_p^2 = 0.149$), повышении SDNN ($F_{1,79} = 11.34$; $p < 0.005$; $\eta_p^2 = 0.126$), TP ($F_{1,79} = 11.72$; $p < 0.001$; $\eta_p^2 = 0.129$), LF ($F_{1,79} = 12.44$; $p < 0.001$; $\eta_p^2 = 0.136$) и соотношения LF/HF ($F_{1,78} = 4.42$; $p = 0.039$; $\eta_p^2 = 0.053$). Для показателей SampEn и HF значимых эффектов не выявлено.

При анализе динамики выборочной энтропии в разных контекстах (дисперсионный анализ, факторы Номер окна, Задание и межгрупповые факторы Последовательность и Контекст) выявлено, что энтропия повышается в ходе выполнения обоих заданий (фактор Номер окна, коррекция степеней свободы с помощью оценки сферичности Гринхуса—Гейссера, $F_{2,28;173,44} = 7.81$; $p < 0.0005$; $\eta_p^2 = 0.093$; рис. 4, а). Других значимых эффектов или взаимодействий в этом анализе не было выявлено ($F < 2.0$; $p > 0.1$).

При оценке динамики выборочной энтропии у аналитических и холистических участников (дисперсионный анализ, факторы Номер окна, Задание и межгрупповой фактор А-Х) выявлено, что повышение энтропии в ходе выполнения заданий (фактор Номер окна, коррекция степеней свободы с помощью оценки сферичности Гюйна—Фельдта, $F_{2,48;158,86} = 5.79$; $p = 0.002$; $\eta_p^2 = 0.083$) различается между группами аналитических и холистических участников и заданиями (взаимодействие факторов Номер окна, Задание и А-Х, $F_{2,76;176,75} = 3.54$; $p = 0.019$; $\eta_p^2 = 0.052$).

Отдельный анализ для каждого задания (факторы Номер окна и А-Х) показывает, что при выполнении задания “Обхват” рост энтропии не выражен и не различается между группами ($p > 0.2$), а при выполнении задания “Категория” рост энтропии (Номер окна, $F_{2,74;180,53} = 6.22$; $p = 0.001$; $\eta_p^2 = 0.086$) начинается у аналитических участников с более низких значений, чем у холистических (взаимодействие факторов Номер окна и А-Х, $F_{2,74;180,53} = 4.18$; $p = 0.009$; $\eta_p^2 = 0.060$; рис. 4, б). Эта разница, по-видимому, обусловлена снижением энтропии от периода покоя к первому окну интервалов задания “Категория” у аналитических индивидов (рис. 4, б), хотя по ненормированным значениям

оно не является значимым (критерий Вилкоксона и дисперсионный анализ для повторных изменений с факторами Период и А-Х, $p > 0.05$).

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты, полученные по показателям выполнения заданий, демонстрируют, что приложение А-Ware позволяет получить данные для оценки выраженности эффекта переноса по двум показателям результативности на каждом уровне. Задание “Обхват” оказалось более трудным, чем задание “Категория”.

Эффект переноса, обнаруженный на третьем уровне заданий (его можно назвать “переносом принципа”), проявлялся при одной последовательности заданий в количестве участников, успешно прошедших третий уровень, а при другой — в продолжительности выполнения этого уровня. Эти эффекты не различались между контекстами. Эффект переноса на первом уровне (более поверхностного, чем на третьем) был выявлен в обеих последовательностях заданий по обоим показателям, но наибольшую выраженность этого эффекта показали участники, выполнявшие задания в последовательности от легкого к трудному в контексте достижения. Следовательно, как и в нашем предыдущем исследовании при условии короткого временного интервала между заданиями [22], больший эффект переноса был обнаружен в контексте достижения по сравнению с контекстом избегания. В рамках представлений об асимметрии доменов опыта мы объясняем этот результат тем, что менее дифференцированный домен опыта достижения позволяет быстрее встраивать новый опыт в структуру ранее сформированного, так как реорганизация меньшего домена проходит быстрее. Возможно, что этот

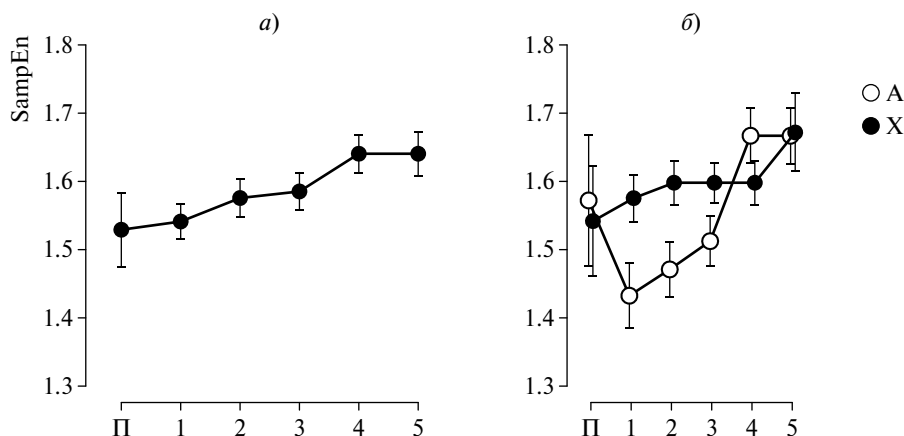


Рис. 4. Выборочная энтропия сердечного ритма в период покоя (П) и в пяти “окнах” по 100 интервалов (1–5): а — при выполнении обоих заданий всеми участниками; б — при выполнении задания “Категория” аналитическими (А, белые круги) и холистическими (Х, черные круги) участниками. Показаны среднее и стандартная ошибка ненормированных значений

процесс лежит в основе связи мотивации достижения с креативностью и объясняет, почему при избегании для проявления креативности требуется больше “когнитивных усилий” [20]. Выполнение более легкого задания было более продолжительным в контексте избегания. Этот результат также соответствует предположению о большей дифференцированности домена индивидуального опыта избегания по сравнению с доменом опыта достижения.

Оценки валентности эмоций участников настоящего исследования (в отличие от школьников [11; 22]) не различались между контекстами, но различались оценки противоположного контекста. Повидимому, для студентов значимость получения или потери абстрактных баллов меньше, чем для школьников, и она выявляется только после информирования о другом возможном способе обратной связи. В то же время скорость выполнения первого уровня менее трудного задания была выше в контексте достижения по сравнению с контекстом избегания, как это было у школьников в наших предыдущих исследованиях (см. [22]). На этом основании можно полагать, что контексты достижения и избегания по-разному воспринимались участниками и во время выполнения заданий.

Изменения показателей сердечного ритма от первого задания ко второму показывают, что наряду с уменьшением напряженности (т.е. рассогласования) по мере выполнения заданий (по SDNN и TP) участники в большей степени начинают “мобилизовать ресурсы организма” (по LF и LF/HF, см. интерпретацию показателей сердечного ритма [8]). Значимых различий этих показателей между контекстами не выявлено. Различий выборочной энтропии между контекстами, которые мы ожидали выявить в соответствии с первой гипотезой, также не было обнаружено. Мы предполагаем, что эти различия могли не выявиться, как минимум, по двум причинам. Во-первых, дисперсия энтропии может быть больше в связи с другими переменными, варьируемыми в нашем исследовании, в том числе в связи с трудностью и последовательностью заданий. Во-вторых, выполнение заданий происходило в период обратимой дедифференциации, развивающейся на начальных стадиях научения [2]. Рост энтропии во время выполнения заданий, не различающийся между заданиями и последовательностями, означает, что в начале выполнения второго задания энтропия снижается до уровня начала первого задания и снова растет. Эта динамика, с нашей точки зрения, обусловлена, с одной стороны, ростом дифференцированности опыта по мере научения, с другой — временной

дедифференциацией (регрессией) в начале научения. В связи с этим для выявления различий энтропии между контекстами перспективным представляется регистрация сердечного ритма в ходе повторного выполнения заданий с перерывом после начальных стадий формирования нового опыта, уравнивание трудности заданий, а также более детальный анализ динамики энтропии по уровням задания и этапам поиска решения.

Меньшее время выполнения одного из уровней задания “Обхват” после уже найденного решения у аналитичных участников по сравнению с холистичными (см. также [11]) может означать более широкий фокус внимания последних и учет окружения открываемых ими объектов. Однако то, что это значимое различие по шкале А-Х единственное, означает, что искомые эффекты могут размываться другими факторами. В частности, важной детерминантой проявления холистичности в поведении человека является уверенность в своих ответах (не регистрировавшаяся в наших экспериментах) на пункты опросника [21].

Анализ динамики энтропии сердечного ритма аналитичных и холистичных участников (нормированной по периоду покоя) показал, что рост этого показателя в ходе выполнения заданий начинается с более низких значений у аналитичных участников, что соответствует второй гипотезе исследования. Этот эффект особенно выражен в более легком задании и, так как значения энтропии в период покоя не различаются, связан со снижением энтропии по отношению к периоду покоя. Как и более длительное выполнение части задания холистичными участниками, этот результат не соответствует результатам А.В. Бахчиной и др. [15]. В то же время используемые в этих исследованиях задания были разными, и в настоящем исследовании различие продолжительности выявилось на втором уровне задания, когда принцип выполнения уже выяснен участником, а различия энтропии касаются не всего периода выполнения задания, а динамики в начале этого периода, поэтому наша интерпретация этих эффектов сходна: более детальная “категоризация” взаимодействия со средой у аналитичных участников приводит к большей дедифференциации и большей необходимости перестраивать свой опыт за счет формирования новых систем, чем у холистичных участников.

ВЫВОДЫ

Различия эффекта переноса между контекстами достижения и избегания, выявленные в настоящей работе, предполагались нами на основе представ-

ления о различиях доменов индивидуального опыта достижения и избегания. Различная динамика научения для получения поощрения и для избегания потери, согласно нашим представлениям, обусловлена асимметрией доменов опыта.

Различие динамики энтропии между холистическими и аналитическими участниками, с нашей точки зрения, является проявлением более выраженной регрессии в начале научения, связанной с несогласованием и необходимостью формирования большего числа элементов нового индивидуально-аналитическими индивидами. Ожидаемое нами превышение или больший рост выборочной энтропии сердечного ритма в контексте избегания по сравнению с контекстом достижения не было выявлено, по-видимому, из-за более выраженных и общих для обоих контекстов эффектов трудности заданий и дедифференциации при научении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александров Ю.И. От эмоций к сознанию // Психология творчества: школа Я.А. Пономарева / Ред. Д.В. Ушаков. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2006. С. 293–328.
2. Александров Ю.И., Сварник О.Е., Знаменская И.И., Колбенева М.Г., Арутюнова К.Р., Крылов А.К., Булава А.И. Регрессия как этап развития. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2017.
3. Анохин П.К. Принципиальные вопросы общей теории функциональных систем // Принципы системной организации функций / Ред. П.К. Анохин. М.: "Наука", 1973. С. 5–61.
4. Апанович В.В., Арамян Э.А., Дольникова М.С., Александров Ю.И. Различия мозгового обеспечения решения аналитических и холистических задач // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 2. С. 45–60.
5. Апанович В.В., Знаков В.В., Александров Ю.И. Апробация шкалы аналитичности–холистичности на российской выборке // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 80–96.
6. Знаков В.В. Аналитичность и холистичность во взглядах А.В. Брушлинского и О.К. Тихомирова // Вопросы психологии. 2013. № 4. С. 135–146.
7. Магомед-Эминов М.Ш. Тест-опросник измерения мотивации достижения. Модификация тест-опросника А. Мехрабиана // Практикум по психодиагностике: психодиагностические материалы. М.: Изд-во МГУ, 1988. С. 88–93.
8. Психофизиология: Учебник для вузов. 5-е изд. / Отв. ред. Ю.И. Александров. СПб.: Питер, 2022.
9. Созинов А.А., Александров Ю.И. Стабильность и динамика памяти М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2022.
10. Созинов А.А., Бохан А.И., Александров Ю.И. Методика оценки показателей формирования нового опыта и решения проблем в ситуации приобретения баллов или избегания их потери // Экспериментальная психология. 2018. Т. 11. № 1. С. 75–91.
11. Созинов А.А., Бахчина А.В., Александров Ю.И. Показатели выполнения простых заданий в контексте достижения и избегания у людей с разными индивидуальными свойствами // Психология познания: материалы конференции / Отв. ред. И.Ю. Владимиров, С.Ю. Коровкин. Ярославль: Филигрань, 2024. С. 366–370.
12. Швырков В.Б. Основные этапы развития системно-эволюционного подхода в психофизиологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 3. С. 15–27.
13. Alexandrov Yu.I. How we fragment the world: the view from inside versus the view from outside // Social Science Information. 2008. V. 47. P. 419–457.
14. Alexandrov Yu.I., Klucharev V., Sams M. Effect of emotional context in auditory-cortex processing // International Journal of Psychophysiology. 2007. V. 65. P. 261–271.
15. Bakhchina A.V., Apanovich V.V., Arutyunova K.R., Alexandrov Y.I. Analytic and holistic thinkers: Differences in the dynamics of heart rate complexity when solving a cognitive task in field-dependent and field-independent conditions // Frontiers in Psychology. 2021. V. 12. Art. 762225.
16. Bakhchina A., Arutyunova K., Sozinov A., Demidovsky A., Alexandrov Y. Sample entropy of the heart rate reflects properties of the system organization of behaviour // Entropy. 2018. V. 20. No. 6. Art. 449. P. 1–22.
17. Calcott R.D., Berkman E.T. Neural correlates of attentional flexibility during approach and avoidance motivation // PLoS One. 2015. V. 10. No. 5. e0127203.
18. Elliot A.J. Approach and avoidance motivation // Handbook of approach and avoidance motivation. New York, Hove: Psychology Press, 2013. P. 3–14.
19. Polevaya S.A., Eremin E.V., Bulanov N.A., Bakhchina A.V., Kovalchuk A.V., Parin S.B. Event-related telemetry of heart rate for personalized remote monitoring of cognitive functions and stress under conditions of everyday activity // Contemporary Technologies in Medicine. 2019. V. 11. No. 1. P. 109–114.
20. Roskes M., De Dreu C.K.W., Nijstad B.A. Necessity is the mother of invention: avoidance motivation stimulates creativity through cognitive effort // Journal of Personality and Social Psychology. 2012. V. 103. No. 2. P. 242–256.
21. Santos D., Requero B., Moreno L., Briñol P., Petty R. Certainty in holistic thinking and responses to contradiction: Dialectical proverbs, counter-attitudinal change and ambivalence // British Journal of Social Psychology. 2024. In Press.
22. Sozinov A.A., Laukka S.J., Lyashchenko A.I., Siipo A., Nopanen M., Tuominen T., Alexandrov Yu.I. Greater

- learning transfer effect for avoidance of loss than for achievement of gain in Finnish and Russian schoolchildren // *Heliyon*. 2020. V. 6. No. 6. e04158. P. 1–8.
23. Sozinov A.A., Tskhadaia L.G., Kudinov S.S., Tuominen T., Laukka S., Alexandrov Yu.I. Learning for achievement and avoidance: cultural differences and similarities // XVI European Congress of Psychology. 2019. M.: Moscow University Press, 2019. P. 83.
24. Zhang Y.Y., Xu L., Rao L.L. et al. Gain-loss asymmetry in neural correlates of temporal discounting: An approach-avoidance motivation perspective // *Scientific Reports*. 2016. V. 6. No. 1. Art. 31902.

THE TRANSFER EFFECT AND HEART RATE INDICES IN LEARNING FOR ACHIEVEMENT OR AVOIDANCE²

A. A. Sozinov^{1,*}, A. V. Bakhchina^{1,**}, S. S. Kusinov^{2,***}, Yu. I. Alexandrov^{1,****}

¹*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

²*RUDN University;
117198, Moscow, Miklukho-Maklaya str., 6, Russia.*

**PhD (Psychology), Researcher, Shvyrkov's Laboratory of Psychophysiology.
E-mail: sozinovaa@ipran.ru*

***PhD (Psychology), Researcher, Shvyrkov's Laboratory of Psychophysiology.
E-mail: bakhchinaav@ipran.ru*

****PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology and Education.
E-mail: kudinov_ss@pfur.ru*

*****Acad. of RAE, Professor, Head of the Shvyrkov's Laboratory of Psychophysiology.
E-mail: aleksandrovji@ipran.ru*

Received 27.08.2024

Abstract. Actions aimed at achievement of a desired outcome and at avoidance of an undesired one differ in behavioral measures and brain activity, even if these actions are outwardly similar. In our framework, functional systems that subserve behavior for achievement and avoidance are formed within two different domains of individual experience — those of approach and withdrawal — that provide different degrees of differentiation for interaction of individual with the environment. Based on the previously revealed relation between sample entropy of heart beats and the degree of differentiation, we recorded the heart rate of university students during the performance of two tasks on a computer. The tasks were presented in one of two sequences and in one of two motivational contexts for different groups. In accordance with the idea of greater differentiation of the avoidance domain and in correspondence with our previous results, the transfer effect is higher in the achievement context if the tasks are presented without a break. It has been shown that sample entropy differs between analytic and holistic participants, and this difference reflects their structure of experience. No differences were found in sample entropy between the contexts, presumably due to a more pronounced effect of its dynamics during task performance. Comparison of entropy in participants with different levels of individual traits showed that participants with analytical thinking, compared to holistic ones, perform part of one of the tasks faster, and their entropy during task performance starts growing from lower values. We interpret all the results in terms of the temporary decrease in differentiation at the initial stage of learning.

Keywords: transfer of learning, motivation, achievement, avoidance, gain, loss, heart rate variability, domains of individual experience, systems differentiation

² The study was carried out at the expense of the RGNF grant 22-18-00435 for the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.

REFERENCES

1. *Alexandrov Yu.I.* Ot jemocij k soznaniyu. Psihologija tvorčestva: shkola Ja.A. Ponomareva. Ed. D.V. Ushakov. Moscow: "Institut psihologii RAN", 2006. P. 293–328. (In Russian)
2. *Alexandrov Yu.I., Svarnik O.E., Znamenskaja I.I., Kolbeneva M.G., Arutjunova K.R., Krylov A.K., Bulava A.I.* Regressija kak jetap razvitija. Moscow: "Institut psihologii RAN", 2017. (In Russian)
3. *Anohin P.K.* Principial'nye voprosy obshhej teorii funkcional'nyh sistem. Principy sistemnoj organizacii funkcij. Red. P.K. Anohin. Moscow: "Nauka", 1973. P. 5–61. (In Russian)
4. *Apanovich V.V., Aramjan Je.A., Dol'nikova M.S., Alexandrov Ju.I.* Razlichija mozgovogo obespečenija reshenija analiticheskikh i holisticheskikh zadach. Psihologičeskij zhurnal. 2021. V.42. № 2. P. 45–60. (In Russian)
5. *Apanovich V.V., Znakov V.V., Alexandrov Yu.I.* Aprobacija shkaly analitichnosti–holistichnosti na rossijskoj vyborke. Psihologičeskij zhurnal. 2017. V. 38. № 5. P. 80–96. (In Russian)
6. *Znakov V.V.* Analitichnost' i holistichnost' vo vzgljadah A.V. Brushlinskogo i O.K. Tihomirova. Voprosy psihologii. 2013. № 4. P. 135–146. (In Russian)
7. *Magomed-Eminov M.S.* Test-oprosnik izmerenija motivacii dostizhenija. Modifikacija test-oprosnika A. Mehrabiana. Praktikum po psihodiagnostike: psihodiagnosticheskie materialy. Moscow: Izd-vo MGU, 1988. P. 88–93. (In Russian)
8. Psihofiziologija: Uchebnik dlja vuzov. 5-e izdanie. Saint-Petersburg: Piter, 2022. 528 p. (In Russian)
9. *Sozinov A.A., Alexandrov Yu.I.* Stabil'nost' i dinamika pamjati. Moscow: Institut psihologii RAN, 2022. 274 p. (In Russian)
10. *Sozinov A.A., Bohan A.I., Alexandrov Yu.I.* Metodika ocenki pokazatelej formirovanija novogo opyta i reshenija problem v situacii priobretenija ballov ili izbeganija ih poteri. Experimental Psychology (Russia). 2018. V. 11. № 1. P. 75–91. (In Russian)
11. *Sozinov A.A., Bahchina A.V., Alexandrov Yu.I.* Pokazately vypolnenija prostyh zadaniy v konteste dostizhenija i izbeganija u ljudej s raznymi individual'nymi svojstvami. Psihologija poznaniya: materialy konferencii. Eds: I.Yu. Vladimirov, S. Yu. Korovkin. Yaroslavl': Filigran', 2024. P. 366–370. (In Russian)
12. *Shvyrvkov V.B.* Osnovnye jetapy razvitija sistemno-jevoljucionnogo podhoda v psihofiziologii. Psihologičeskij zhurnal. 1993. V. 14. № 3. P. 15–27. (In Russian)
13. *Alexandrov Yu.I.* How we fragment the world: the view from inside versus the view from outside. Social Science Information. 2008. V. 47. P. 419–457.
14. *Alexandrov Yu.I., Klucharev V., Sams M.* Effect of emotional context in auditory-cortex processing. International Journal of Psychophysiology. 2007. V. 65. P. 261–271.
15. *Bakhchina A.V., Apanovich V.V., Arutyunova K.R., Alexandrov Y.I.* Analytic and holistic thinkers: Differences in the dynamics of heart rate complexity when solving a cognitive task in field-dependent and field-independent conditions. Frontiers in Psychology. 2021. V. 12. Art. 762225.
16. *Bakhchina A., Arutyunova K., Sozinov A., Demidovsky A., Alexandrov Y.* Sample entropy of the heart rate reflects properties of the system organization of behaviour. Entropy. 2018. V. 20. No. 6. Art. 449. P. 1–22.
17. *Calcott R.D., Berkman E.T.* Neural correlates of attentional flexibility during approach and avoidance motivation. PLoS One. 2015. V. 10. No. 5. e0127203.
18. *Elliot A.J.* Approach and avoidance motivation. Handbook of approach and avoidance motivation. New York, Hove: Psychology Press, 2013. P. 3–14.
19. *Polevaya S.A., Eremin E.V., Bulanov N.A., Bakhchina A.V., Kovalchuk A.V., Parin S.B.* Event-related telemetry of heart rate for personalized remote monitoring of cognitive functions and stress under conditions of everyday activity. Contemporary Technologies in Medicine. 2019. V. 11. No. 1. P. 109–114.
20. *Roskes M., De Dreu C.K.W., Nijstad B.A.* Necessity is the mother of invention: avoidance motivation stimulates creativity through cognitive effort. Journal of Personality and Social Psychology. 2012. V. 103. No. 2. P. 242–256.
21. *Santos D., Requero B., Moreno L., Briñol P., Petty R.* Certainty in holistic thinking and responses to contradiction: Dialectical proverbs, counter-attitudinal change and ambivalence. British Journal of Social Psychology. 2024. In Press.
22. *Sozinov A.A., Tskhadaia L.G., Kudinov S.S., Tuominen T., Laukka S., Alexandrov Yu.I.* Learning for achievement and avoidance: cultural differences and similarities. XVI European Congress of Psychology. 2019. Moscow: Moscow University Press, 2019. P. 83.
23. *Sozinov A.A., Laukka S.J., Lyashchenko A.I., Siipo A., Nopanen M., Tuominen T., Alexandrov Yu.I.* Greater learning transfer effect for avoidance of loss than for achievement of gain in Finnish and Russian schoolchildren. Heliyon. 2020. V. 6. No. 6. e04158. P. 1–8.
24. *Zhang Y.Y., Xu L., Rao L.L. et al.* Gain-loss asymmetry in neural correlates of temporal discounting: An approach-avoidance motivation perspective // Scientific Reports. 2016. V. 6. No. 1. Art. 31902.

УДК 159.9.019

РАЗРАБОТКА ПРИНЦИПА АНАЛИЗА ДИНАМИКИ ПСИХОФИЗИЧЕСКОГО ПОКАЗАТЕЛЯ d' С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДА “СКОЛЬЗЯЩЕГО ОКНА”¹

© 2024 г. В. В. Апанович^{1,2,3,*}, К. С. Юдаков^{1,2,**}, П. И. Егорова^{1,***}

¹ФГБОУ ВО “Государственный академический университет гуманитарных наук”;
119049, г. Москва, Мароховский пер., д. 26, Россия.

²ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

³ФГАОУ ВО “Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”;
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, Россия.

*Кандидат психологических наук, доцент, научный сотрудник лаборатории психофизиологии
им. В.Б. Швыркова, младший научный сотрудник международной лаборатории социальной нейробиологии.

E-mail: apanovitschvv@yandex.ru

**Магистрант факультета психологии, младший научный сотрудник лаборатории
психофизиологии им. В.Б. Швыркова.

E-mail: kost05062000@mail.ru

***Магистрант факультета психологии.

E-mail: polina.egorova2102@gmail.com

Поступила 29.05.2024

Аннотация. В статье описываются возможности применения метода “скользящего окна” при анализе психофизических показателей на примере показателя d' , используемого в методике “Да/Нет”, основанной на Теории обнаружения сигнала. Рассматриваются общие принципы применения метода “скользящего окна” к психофизическому показателю d' , а также особенности его использования. Описываются способы, позволяющие проверять основные предположения, заложенные в модели Теории обнаружения сигнала, но применительно к динамическим данным. Разбираются некоторые возможные задачи, решение которых становится доступным при применении данного метода анализа.

Ключевые слова: метод “скользящего окна”, анализ временных рядов, психофизика, теория обнаружения сигнала, метод “Да/Нет”, показатель d' .

DOI: 10.31857/S0205959224050082

Традиционные психофизические методики и используемые ими показатели применяются как в классической психофизике (психофизике I), так и в современной, субъектной психофизике (психофизике II).

Среди них выделяется методика² “Да/Нет” [9], основанная на Теории обнаружения сигнала [21]. Данная методика применялась в психофизических

исследованиях, направленных на исследование факторов, опосредующих решение психофизической задачи (см., например, [16]).

Стоит отметить, что современный этап развития науки характеризуется возрастанием взаимовлияния различных ее областей и расширяющимися междисциплинарными связями. Оригинальное применение инструментов и методов одной научной области может способствовать решению задач другой области (например, [20]). При этом современная методология уделяет большое внимание исследованию отношений порождения [1], что с позиций психологии может быть операционализировано в том числе как исследование процессов научения и требует анализа не только статической, но и динамической составляющей используемых

¹ Исследование поддержано грантом РНФ № 23-18-00473 (Институт психологии РАН).

² Здесь и далее используется термин “методика” для дифференцирования метода как способа познания (индуктивного или дедуктивного) от более конкретизированных инструментальных процедур, позволяющих проводить конкретно-научное изменение.

показателей (например, см. представления о недизъюнктивности мышления А.В. Брушлинского [5]). В данной статье рассмотрены возможности применения методики “Да/Нет” и ее основного показателя d' для исследования научения в контексте обозначенной выше проблемы. Хотя стоит отметить, что данный подход может найти свое применение и для решения других задач, требующих анализа динамической составляющей специфических психофизических показателей.

МЕТОДИКА “ДА/НЕТ” И ТЕОРИЯ ОБНАРУЖЕНИЯ СИГНАЛА

Психофизическая методика “Да/Нет” построена на последовательном предъявлении пустых и сигнальных проб. Сигнальными называются пробы, в которых предъявлялся сигнал, отличный от эталонного; пробы, в которых предъявляемый сигнал не отличается от эталонного, называются пустыми [2; 9]. Порядок предъявления проб определяется квазислучайным образом, и вероятность предъявления сигнальной пробы задается экспериментатором в зависимости от цели исследования; стандартной вероятностью принято считать 50%. Задача участника исследования — определить, предъявлялась ли ему пустая или сигнальная проба.

В Теории обнаружения сигнала [21], которая лежит в основе методики “Да/Нет”, предполагается наличие двух факторов, опосредующих решение задачи: “показателя чувствительности” (как правило — показатель d') и “критерия принятия решения” (β), который определяет субъективную

установку участника исследования чаще использовать одну или другую категории ответа (был сигнал/не было сигнала). Принято считать, что первый из этих показателей является относительно устойчивым показателем у одного и того же индивида [4], тогда как критерий принятия решения может произвольно меняться участником исследования в зависимости от условий задачи [15]. Традиционными инструментами исследователя для влияния на критерий являются изменение априорной вероятности предъявления сигнальной пробы, введение платежных матриц, а также инструкция испытуемому [2; 9].

Модель оценки вышеуказанных параметров базируется на представлении о том, что “один и тот же стимул, повторяясь в различных пробах, вызывает различные сенсорные образы, так что в каждой отдельной пробе можно говорить только о вероятностях возникновения тех или иных образов” [9, с. 86], т.е. индивид достигает различный результат, описываемый как различные ощущения, возникающие при предъявлении одного и того же сигнала. Такого рода различия описываются через два пересекающихся нормальных распределения, одно из которых соответствует “распределению ощущений на пустую пробу” (кривая $f(x/n)$; от англ. N — Noise, шум), а второе — “распределению ощущений на сигнальную пробу” (кривая $f(x/s)$; S — Signal, сигнал), и данные кривые имеют различные математические ожидания, т.е. смещены друг относительно друга (рис. 1). Низкий уровень смещения создает существенные области перекрытия между двумя кривыми. Так как участнику исследования предлагается отвечать либо о наличии, либо об отсутствии сигнала (исключаются промежуточные

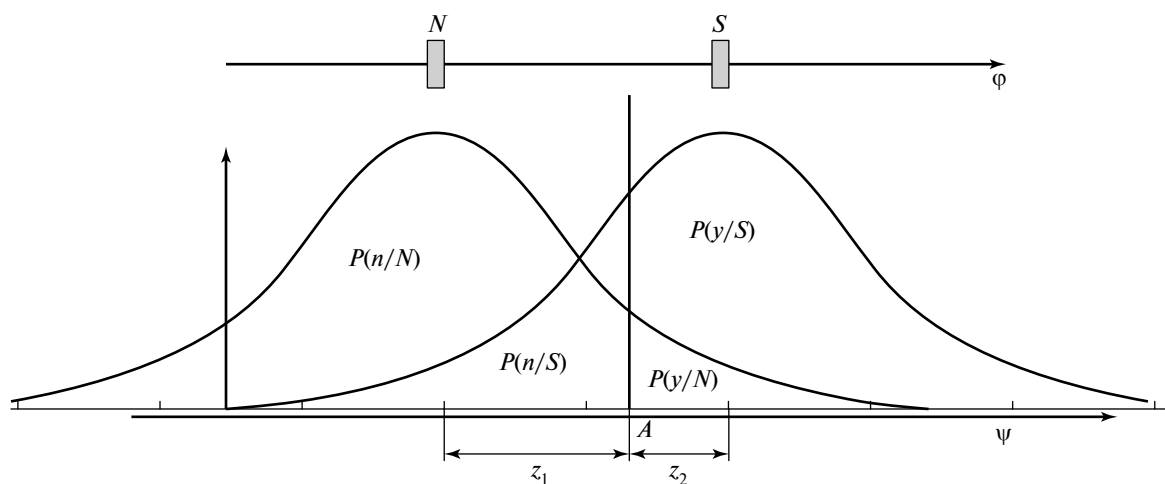


Рис. 1. Графическое отображение модели Теории обнаружения сигнала:

N — пустая проба; S — сигнальная проба; $P(y/S)$ — вероятность ответа “да” на сигнальную пробу; $P(n/N)$ — вероятность ответа “нет” на пустую пробу; $P(n/S)$ — вероятность ответа “нет” на сигнальную пробу; $P(y/N)$ — вероятность ответа “да” на пустую пробу

варианты, например “не знаю” или “сомневаюсь”), такая двухкатегорийная процедура вынуждает участника исследования принимать однозначное решение, что представлено по модели критерием принятия решения (точка A на рис. 1).

Относительно двух распределений и критерия принятия решения все ответы участника исследования делятся на четыре категории, традиционно именуемые в психофизике следующим образом:

- Y/s — обнаружение (ответ “да”, когда был сигнал);
- N/s — пропуск (ответ “нет”, когда был сигнал);
- Y/n — ложная тревога (ответ “да”, когда сигнала не было);
- N/n — правильное молчание (ответ “нет”, когда сигнала не было).

Рассчитанные на основе эмпирических данных значения вероятностей ответов обнаружения и ложных тревог позволяют исследователю определить положение критерия принятия решения относительно математического ожидания одного из двух распределений. Таким образом, в отличие от классических представлений Фехнера, данная модель не описывает переход от одного ощущения к другому в терминах порогов, а базируется на том, что данный переход носит континуальный характер без выделения понятия порога как онтологизированного конструкта [22].

Зависимость между вероятностью обнаружения — $P(Y/s)$ и вероятностью ложной тревоги — $P(Y/n)$ является основной характеристикой решения задачи [2]. Варьирование условий обнаружения сигнала позволяет получить несколько разных соотношений вероятностей ответов “да” для ситуаций наличия или отсутствия сигнала. Построив кривую по нескольким точкам с координатами ($P(Y/s)$, $P(Y/n)$), исследователь получает “рабочую характеристику приемника”³ (РХП). Традиционно целью применения метода “Да/Нет” и является построение РХП, которая позволяет изучать способность наблюдателя к обнаружению или различению сигналов.

Возможность обнаружения сигнала (оцениваемую через показатель d'), согласно этой модели, зависит от области перекрытия двух функций плотности нормального распределения. В случае уменьшения вариативности (дисперсии) при сохранении расстояния между математическими ожиданиями

вышеописанных распределений область перекрытия двух функций значительно уменьшается, что с позиций внешнего наблюдателя фиксируется как уменьшение вероятности ошибки. Показатель d' определяется как разность математических ожиданий двух распределений относительно стандартного отклонения данных распределений (при соблюдении предположения о том, что стандартные отклонения распределений равны). Таким образом, показатель $d' = (m_s - m_n)/\sigma$, выраженный в z -оценках, вычисляется по формуле $d' = z_n - z_s$.

Важным преимуществом показателя d' является также его независимость от критерия принятия решения. Процент правильных ответов в случае существенного отклонения критерия принятия решения от критерия принятия решения так называемого идеального наблюдателя является нерепрезентативным с позиций выбранной модели [10], поэтому в качестве основного показателя нами и был выбран d' .

В случае если распределения отличаются от нормальных или же в случае различий стандартных отклонений данных распределений, применяются другие показатели для оценки чувствительности наблюдателя, например Δm .

Таким образом, в рамках Теории обнаружения сигнала возможность обнаружения в зависимости от свойств сигнала и шума определяется с помощью показателя d' . Традиционно считается, что он остается достаточно постоянным у одного и того же наблюдателя [22], однако в литературе также описываются и случаи его изменения, например, в результате резкого изменения интенсивности сигнала или свойств шума (см.: [2]).

Однако в исследованиях было показано, что данный показатель также может обладать динамикой, например, в наших предыдущих исследованиях процессов научения [8]. Показатель d' нами понимается как показатель текущей результативности, анализ динамики которой является одним из ключевых аспектов данных исследований. Отличие рассмотрения d' как динамического показателя основано на том, что получаемые в психофизических экспериментах данные отражают не столько объективные характеристики сенсорной системы человека, “чистые ощущения”, сколько “режимы работы наблюдателя”, определяемые внесенсорными факторами, индивидуальными особенностями, в том числе наученностью, а также спецификой деятельности.

Также стоит отметить, что, несмотря на доминирующее понимание показателя d' как статичной величины, в литературе уделяется внимание факту

³ Формулировка приведена в соответствии с классической терминологией; под приемником понимается индивид, вовлекающийся в решение психофизической задачи.

процесса научения психофизической задаче как в техническом смысле — обучение испытуемого перед прохождением основных серий [9], так и в плане выявления самостоятельной феноменологии: “сенсорное обучение” [11].

Современное понимание механизмов, связанных с процессом “восприятия”, позволяет применять уже ставшие традиционными для их изучения методы и показатели в новых условиях, обогащая теоретическое содержание и практическое применение этих методов, а также для решения задач, поставленных в рамках других теоретических подходов.

МЕТОД “СКОЛЬЗЯЩЕГО ОКНА”

В литературе психофизические показатели, представленные в Теории обнаружения сигнала, рассматриваются как стационарные и характеризующие стабильные характеристики наблюдателя [4]. Однако же встречаются работы, где описывалась их нестабильность, но достаточное внимание этому феномену не уделялось. В данных исследованиях большее внимание уделялось такому фактору, как критерий принятия решения β [3; 6; 12], однако имеются и работы, в которых анализировалась нестабильность показателя d' . Было показано, что показатели чувствительности [7; 13] меняются как у “наивных испытуемых”, так и у опытных испытуемых. Они могут быть подвержены периодическим колебаниям, в том числе в исследованиях, проводящихся в режиме непрерывной деятельности [18]. Такие колебания регистрировались, как правило, при сравнении экспериментальных серий (представленными блоками или сутками регистрации), что позволяет делать вывод об изменении показателя d' , но не позволяет раскрыть процессуальный анализ его динамики.

В связи с этим ставится вопрос о надежности применения психофизических показателей в случае работы с наивными испытуемыми [14] в контексте возможности “объединять индивидуальные данные в общий массив при обработке результатов” [Там же, с. 134]. Для преодоления этой проблемы, а также для возможности более детального анализа динамического аспекта показателя d' предлагается следующий методический прием.

Применение метода “скользящего” окна для анализа показателя d' . Для изучения процессуальной характеристики показателя d' стандартный метод усреднения по отдельным сериям не подходит, потому что он не позволяет учитывать динамику показателя внутри серий. Уменьшение эпохи

усреднения показателя d' может приводить к его нестабильности и в крайних случаях — к ситуациям невозможности его расчета (в случае отсутствия ошибочных ответов на пустую и/или сигнальную пробу). Для оценки динамики предлагается использовать метод “скользящего окна” (Moving Average). Он предполагает последовательное выделение эпох для анализа заданного диапазона (ширина окна) в рамках временного ряда, а затем смещение этого диапазона на указанное количество точек или же проб (шаг окна). То есть окно фиксированного размера перемещается по временному ряду с определенным шагом. Соотношение шага к ширине окна определяет пересекаемость двух соседних окон усреднения и измеряется в диапазоне от 0 до 1. В том случае, когда шаг окна незначительно отличается от ширины окна, пересекаемость низкая. Наблюдаемая динамика обладает более высокой интенсивностью, однако такой метод не позволяет детектировать незначительную по своей продолжительности динамику. Более чувствительным к краткосрочной динамике является вариант минимизации шага окна относительно его ширины. Однако в таком случае наблюдаемая динамика сильно “сглаживается” в силу высокой пересекаемости соседних окон.

Выбор ширины окна и шага сильно зависит от исследовательских задач. Несмотря на то что традиционно в литературе считается, что для получения стабильного показателя d' необходимо брать диапазон в 200–400 проб [9], для оценки динамики такие окна усреднения выглядят неоправданно завышенными. Также применительно к показателю d' стоит заметить, что уменьшение ширины окна не позволяет работать с высокими значениями показателя d' ввиду увеличения вероятности отсутствия ошибок на пустую или сигнальную пробу. В том случае, если экспериментом предполагается, что критерий принятия решения идеального наблюдателя сбалансирован, и при допущении о том, что ответы испытуемого соответствуют ответам так называемого идеального наблюдателя, можно построить кривую зависимости математических ожиданий необходимого количества проб от показателя d' , которые демонстрирует испытуемый в эксперименте. Под идеальным наблюдателем подразумевается минимизация ошибок каждой из двух ошибочных категорий ответа (ложные тревоги и пропуск сигнала, т.е. соответствие критерия принятия решения β критерию при минимизации ошибок — в нашем случае с равновероятным предъявлением сигналов и симметричными платёжными матрицами равноудаленность относительно математических ожиданий распределений ощущений на пустую и сигнальную пробы).

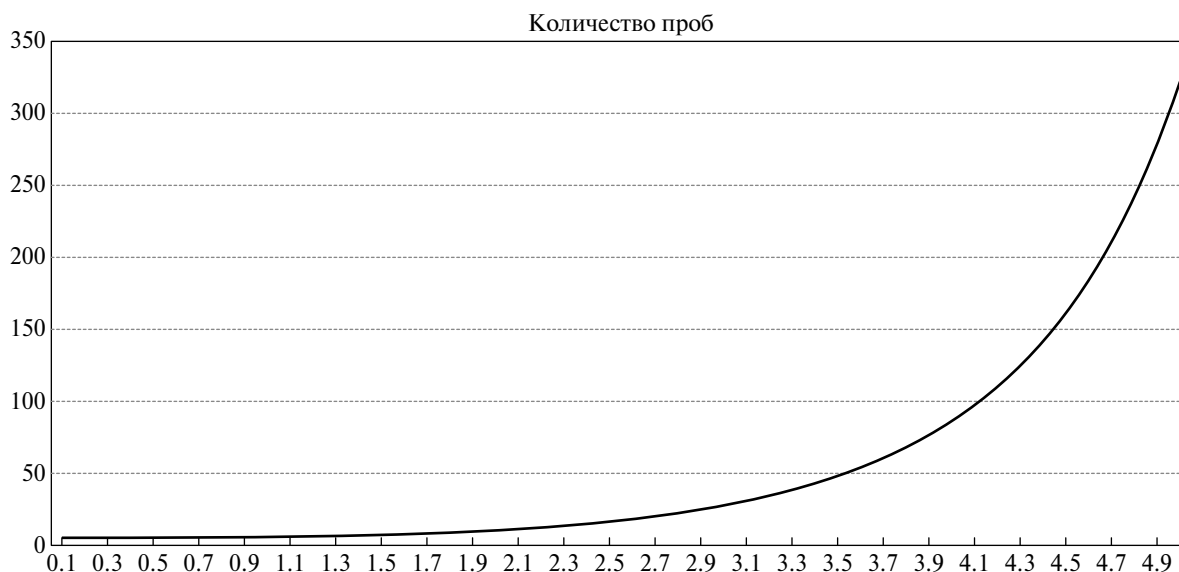


Рис. 2. Зависимость математических ожиданий необходимого количества проб для возможности расчета основных психофизических показателей (d' , β) от ожидаемого в эксперименте показателя d' при условии сбалансированного критерия принятия решения (β)

Как можно увидеть из рис. 2, для экспериментов, предполагающих значение показателя d' не выше 3.5, достаточным будет являться 50 проб для расчета показателя d' . Дальнейшие примеры работы “скользящего окна” будут приводиться с параметрами: “ширина окна” — 50 проб и “шаг окна” — 1 проба (рис. 3).

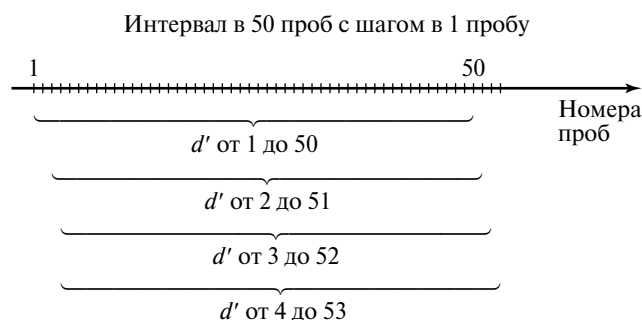


Рис. 3. Иллюстрация принципа скользящего окна с размером окна в 50 проб и шагом в 1 пробу

Ввиду относительно небольшого количества проб, взятых для расчета показателя d' , и высокой чувствительности данного метода каждая короткая случайная последовательность одинаковых ответов создает незначительные нестационарные колебания в результатах. Опираясь на классические представления теории тестирования в психологии о надежности измерения [17], можно предполагать, что такого рода нестационарные колебания описываются как психометрический шум. Для снижения влияния данных незначительных колебаний на результаты измерения методом “скользящего окна” нами предлагается использовать

метод сглаживания Гаусса с шириной окна, задаваемой исследователем (примеры сглаженных и не-сглаженных кривых см. на рис. 4). Ширина окна позволяет задавать уровень сглаживания, в данном примере она была равна 7 точкам для исключения высокочастотных колебаний. С увеличением ширины окна будет уменьшаться и информативность анализируемых кривых.

Проверка соответствия распределения нормальному. Показатель d' является параметрическим, и его применение допускается только при отсутствии отличий распределений ощущений на пустую и сигнальную пробы от нормального. Традиционно проверка происходит следующим образом: проводится около 5–7 серий [9], в которых инструкцией или экспериментально изменяется критерий принятия решения. Далее по каждой из серий рассчитываются z -координаты критерия принятия решения, z_1 и z_2 сопоставляются по коэффициенту корреляции Пирсона. В случае с “наивными испытуемыми”, когда условия эксперимента не позволяют задавать изменения критерия принятия решения, такая проверка может быть невозможной. Для чего была разработана иная процедура.

Для каждого участника исследования по коэффициенту корреляции Пирсона сравнивались z -координаты критерия принятия решения в точках с одинаковым значением показателя d' в разные отрезки всей экспериментальной процедуры. Для каждого участника исследования проводилось три сравнения по следующим эпохам: медианное значение показателя d' и 1-й и 3-й квартили распределения показателя d' по всей экспериментальной

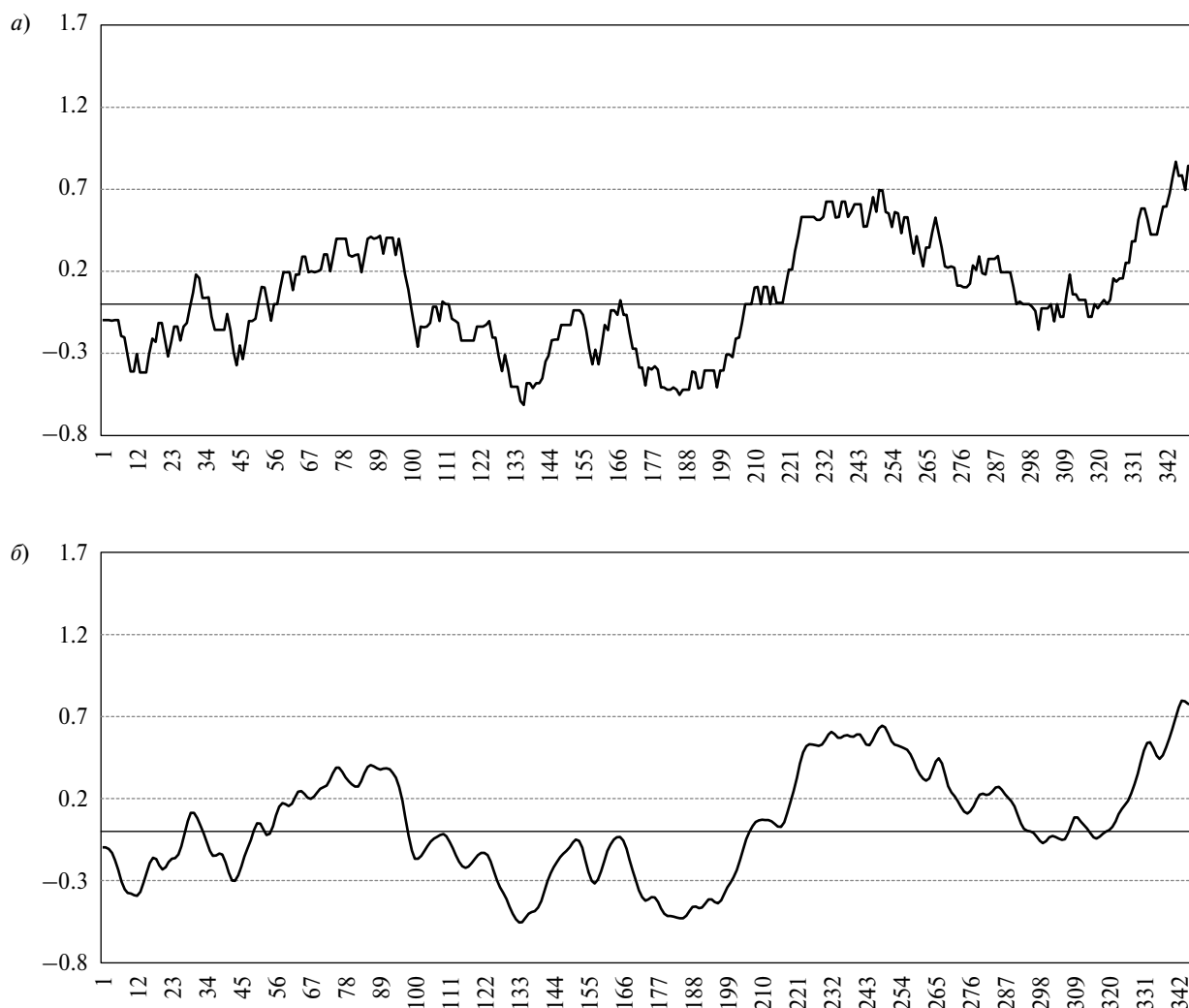


Рис. 4. Пример первичных данных (а) и сглаженных (б) по методу Гаусса

процедуре. В анализ включались значения из непересекающихся эпох во избежание связности сравниваемых значений.

На примере исследования [19] с выборкой 28 человек было показано, что корреляции между указанными значениями находятся на высоком уровне. Для медианных значений минимальная корреляция была равна 0.945, для первого квартиля — 0.913, для третьего — 0.963. Все корреляции были достоверными при уровне значимости $p \leq 0.05$. Таким образом, можно говорить о том, что для разных диапазонов показателя результативности d' соблюдалось линейное изменение z_1 и z_2 , что позволяет делать вывод о том, что динамические ряды результативности решения психофизической задачи позволяют применять параметрическую статистику в виде показателя d .

Аналогичным образом возможно и проведение второй проверки: равенства дисперсий двух распределений. Для проверки используется стандартный

метод [9], в качестве данных для которого применяется тот же принцип отбора данных: сравнивались z -координаты критерия принятия решения в точках с одинаковым значением показателя d' в разные отрезки всей экспериментальной процедуры. Между соответствующими столбцами z -значений рассчитывалось линейное уравнение, на основе которого получали значения Δz , равенство которых по модели Фишера свидетельствовало о единой единице измерения (единице стандартного отклонения, статистически равной для обоих распределений), т.е. угол наклона рассчитанной по данным прямой не должен отличаться от единицы.

С использованием того же набора данных [19] было показано, что достоверных отличий между Δz не наблюдается. Для медианных значений угол наклона прямой находился в диапазоне от 0.84 до 1.11, уровень значимости не опускался ниже 0.83. Для 1-го квартиля угол наклона прямой находился в диапазоне от 0.90 до 1.12, уровень

значимости не опускался ниже 0.87. Для 2-го квартиля угол наклона прямой находился в диапазоне от 0.84 до 1.19, уровень значимости не опускался ниже 0.83. Таким образом, можно говорить о том, что для разных диапазонов показателя результативности d' соблюдается требование равенства дисперсий, что также позволяет делать вывод о том, что динамические ряды результативности решения психофизической задачи позволяют применять параметрическую статистику в виде показателя d' .

Стоит обратить внимание на то, что в традиционных психофизических исследованиях, предполагающих изменение β , динамика z -координат является более выраженной. В том случае, когда исследователь берет произвольные эпохи (с равными показателями d'), такая динамика носит произвольный характер, и высокий уровень корреляции говорит о том, что даже стохастические изменения параметров модели служат аргументом в пользу нормальности распределения “показателей ощущений” на пустую и сигнальную пробы.

ПРИМЕРЫ ЗАДАЧ, КОТОРЫЕ ПОЗВОЛЯЕТ РЕШАТЬ МЕТОД “СКОЛЬЗЯЩЕГО ОКНА” ПРИ АНАЛИЗЕ ПОКАЗАТЕЛЯ d'

Применение принципа “скользящего” окна при анализе показателя d' позволяет решать новые задачи, недоступные напрямую при помощи традиционных методов. В этом разделе будут приведены примеры постановки таких задач с предполагаемыми способами решения и способами применения принципа “скользящего окна” в психофизических исследованиях.

Оценка дискретного или непрерывного характера изменения показателя d' при анализе его динамики в ходе исследования. Как отмечалось выше, при стремлении к нулю соотношении шага окна к ширине окна динамика показателя d' существенно сглаживается, что можно было увидеть на рис. 4. При анализе интенсивности этой динамики можно проверить гипотезу относительно дискретности/непрерывности изменения показателя d' .

Дополнительно в качестве особенности данного метода можно выделить следующее: при дискретном изменении показателя d' (например, с 1-й по n -ю пробу участник не различает сигналы, а с $n + 1$ -й пробы начал различать) рост показателя d' будет отображаться плавным. Для различения дискретного или непрерывного изменения показателя d' разработана следующая процедура.

Учитывая, что в каждой пробе показатели $P(y/N)$ и $P(y/S)$ могут изменяться только на $1/50$ (в силу сдвига окна на 1 пробу из 50), можно рассчитать теоретическую величину $X_{\text{теор}}$ того, сколько сдвигов “скользящего окна” является необходимым минимумом для перехода между двумя точками показателя d' , и сопоставить ее с реальным количеством переходов “скользящего окна”, наблюдаемом в эмпирических данных ($X_{\text{эмп}}$). Далее возможно применение статистики χ^2 по стандартной формуле

$$\chi^2_{\text{эмп}} = (X_{\text{теор}} - X_{\text{эмп}})^2 / X_{\text{эмп}}$$

с одной степенью свободы (имеющей критическое значение по модели Неймана—Пирсона при $\alpha = 0.05$, равное 3.841, или позволяющей находить уровень значимости по модели Фишера).

Таким образом, рассматривая участников исследования из разных групп или в разных экспериментальных условиях, на основании данного метода возможно проводить оценку того, является ли динамика показателя d' дискретной или непрерывной.

Оценка стабильности показателя d' при использовании принципа “скользящего окна”. Как было показано выше, показатель d' подвержен колебаниям, и отдельной задачей является оценка наличия/отсутствия его динамики на том или ином промежутке экспериментальной серии. В случае стабильных показателей d' на графике “скользящего окна” будут наблюдаться незначительные колебания, но не будет наблюдаться трендов возрастания или убывания. Нами для решения данной задачи предлагается метод расчета “плато”, которое свидетельствует о стабильности показателя d' .

Метод предполагает оценку различий соседних точек показателя d' относительно реперной и выбираемой экспериментатором, исходя из задач исследования. Например, относительно первой точки во временном ряду (рассмотрим описанный выше пример с расчетом показателя d' по 50 пробам и принципом “скользящего окна” с шагом в 1 пробу) алгоритм нахождения “плато” и его границ выглядит следующим образом: значение первого показателя d' (рассчитанного с 1-й по 50-ю пробы) сравнивается со вторым (со 2-й по 51-ю пробу) по t -критерию Стьюдента. При отсутствии значимых различий для уменьшения (по сравнению с рассчитываемым показателем d' по 50 пробам) вклада психометрического шума показателя d' показатель рассчитывается на увеличенном интервале: с 1-й по 51-ю пробу, и он сопоставляется со следующим по счету показателем, рассчитываемым на интервале с 3-й по 52-ю пробу. Данная процедура повторяется до тех пор, пока очередной

по счету показатель d' не начинает достоверно отличаться от показателя d' , рассчитанного на диапазоне с 1-й по $50 + n$ пробу. Метод прямого усреднения первых k показателей d' является некорректным в силу существенного пересечения усредняемых эпох.

В случае отсутствия различий проанализированный диапазон рассматривается как диапазон стабильных значений показателя d' , дающий основание считать показатель стабильным на всем оцениваемом по данной процедуре диапазоне (для всех проб, вошедших в данный диапазон). В случае обнаружения достоверных различий на некоей точке анализа процедура заканчивается, и эта точка анализа выступает в качестве границы стабильного “плато”. В диапазоне “плато” рассчитывается показатель d' , характерный для испытуемого в указанном диапазоне проб.

Что важно, при расширении диапазона расчета показателя d' снижается его стандартная ошибка, что приводит к увеличению мощности t -статистики и позволяет с большей вероятностью отклонить нулевую гипотезу об отсутствии различий на следующем этапе.

Оценка принадлежности единичного показателя d' к распределению показателей d' в другом диапазоне. Помимо определения стабильных эпох показателя d' при работе с динамическими рядами может появляться противоположная задача, а именно задача демонстрации неслучайности наблюдаемой динамики (к примеру, неслучайный рост показателя d' , свидетельствующий о научении испытуемым психофизической задаче).

Модель распределения показателя d' предполагает нормальность распределения в соответствии с данными литературы, что также подтверждается эмпирически (см. раздел “Проверка соответствия распределения нормальному”). Параметры нормального распределения могут задаваться в зависимости от исследовательских задач. Так, нами выдвигались два типа параметров: основанные на константных значениях и взятые из эмпирических данных. В том случае, если показатель выходит за пределы модели, т.е. превышает 95-й процентиль, задаваемый моделью, можно делать вывод о том, что анализируемое значение показателя d' не относится к совокупности, предполагаемой моделью (5% наиболее экстремальных наблюдений можно рассматривать как не принадлежащие к этому распределению).

К примеру, для ответа на вопрос, решает ли испытуемый задачу случайным образом, возможно задавать модель нормального распределения

показателя d' , среднее значение которого равно нулю (полная степень неразличимости пустой и сигнальной проб), и анализировать, попадает ли анализируемый показатель d' в диапазон от 0 до 95-го перцентиля. Стандартное отклонение рассчитывается по стандартной формуле [9], и оно умножается на значение z -координаты нормального распределения, соответствующей 95-му перцентилу (в данном случае — 1.64, так как проверяется односторонняя гипотеза).

Примеры применения такого рода задач можно рассмотреть в контексте проблематики научения. Выход за пределы околонулевого диапазона можно интерпретировать как приобретение нового навыка. В случае с вышеописанным примером, описывающим “скользящее окно” с эпохой усреднения по 50 пробам и шагом в 1 пробу, модели будут выглядеть следующим образом.

Математическое ожидание нормального распределения задается на нулевом значении, для 50 проб (и допущении об оптимальности наблюдателя) вероятности $P(y/S)$ и $P(y/N)$ будут равными и иметь значения 0.5. Соответственно, z_1 и z_2 равны нулю. Исходя из этих значений $\sigma_{d'} = 0.3327$. Максимальные 5% наблюдений находятся выше точки, равной 1.64 единицы стандартного отклонения, т.е. $1.64 \cdot 0.3327 = 0.546$. Если значение показателя d' превышает 0.546, принимается, что задача решается не случайным образом. В случае если показатель d' находится выше этих значений (например, “плато” стабильных значений в начале решения психофизической задачи), можно делать вывод о том, что испытуемый справляется с задачей и дает ответы неслучайным образом. Если же его значения показателя d' находятся ниже этой границы, но по ходу эксперимента преодолевают указанный порог, можно сделать вывод о том, что произошло научение и испытуемый перешел от стохастических ответов к неслучайным. Примеры см. на рис. 5, а.

Для решения задачи о том, произошло ли существенное увеличение или уменьшение показателя d' (произвольное или связанное с теми или иными экспериментальными факторами), модель конструируется аналогичным образом, однако в качестве математического ожидания подставляется не ноль, а эмпирическое значение того диапазона, с которым предполагается проводить сравнение (например, рассчитанное по “плато” стабильных значений, см. предыдущий пункт).

В качестве примера можно привести задачу оценки совершенствования навыка. В том случае, если испытуемый решает задачу на неслучайном уровне, однако во время прохождения экспериментальной процедуры его показатель d' выходит



Рис. 5. Пример участников исследования, которые преодолели точку “неслучайного” решения (а) или улучшили результат относительно начального диапазона показателей d' (б)

Примечание. Горизонтальной линией обозначено “пороговое” значение, превышение которого говорит о достоверном отличии от нуля (а) или начальных значений d' (б).

за пределы диапазона модели нормального распределения с математическим ожиданием, равным значениям, соответствующим стартовому “плато” при решении психофизической задачи, можно говорить о совершенствовании (улучшении) навыка решения задачи. Примеры см. на рис. 5, б.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, был разработан математико-методический инструментарий, позволяющий расширять как область применения психофизической методики “Да/Нет”, так и рассчитываемый при ее использовании показатель d' для изучения динамических характеристик. Несмотря на то что динамика показателя d' отмечалась в литературе, ее

процессуальная характеристика специально не исследовалась. В данной статье приводится пример применения разработанного математико-методического инструментария в рамках исследования процессов научения: приобретения и совершенствования навыка. Разработанный инструментарий позволит проводить сравнение и частное изучение не только данных процессов, но и многих других, в том числе перенос навыка, его восстановление, исследование феноменов внимания, исследование динамики психофизических показателей в условиях изменяющихся состояний индивида и многие другие. Также в заключение стоит отметить, что разработанный инструментарий позволяет работать не только с традиционным показателем d' , используемым при работе с методикой “Да/Нет”, но с небольшими корректировками он

может быть перенесен и на другие показатели, включающие эту методику, например на критерий принятия решения β .

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Александров И.О.* Формирование структуры индивидуального знания. М.: Институт психологии РАН, 2006.
2. *Бардин К.В.* Проблема порогов чувствительности и психофизические методы. М.: Наука, 1976.
3. *Бардин К.В., Индлин Ю.А.* Начала субъектной психофизики: В 2 т. М.: Институт психологии РАН, 1993.
4. *Бардин К.В., Скотникова И.Г.* Исследование зависимости динамики и успешности решения человеком психофизических задач от проявлений его собственной активности как субъекта сенсорных измерений // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 1996. № 4. С. 176–182.
5. *Брушлинский А.В.* Проблемы психологии субъекта. М.: Институт психологии РАН, 1994. 109 с.
6. *Войтенко Т.П., Бардин К.В.* Влияние когнитивных особенностей на эффективность различения акустических сигналов // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара / Под ред. В.А. Колги. Таллин: Изд-во Таллиннского пед. ин-та, 1986. С. 68–72.
7. *Войтенко Т.П.* Сенсорная тренировка как фактор развития чувствительности: Дис. ... канд. психол. наук. М., 1989.
8. *Гладилин Д.Л., Арамян Э.А., Юдаков К.С., Апанович В.В.* Динамика изменения амплитуд компонентов ЭЭГ в процессе научения // Психология — наука будущего: Материалы X Международной конференции молодых ученых “Психология — наука будущего”, 16–17 ноября 2023, г. Москва / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко, Н.Е. Харламенкова. М.: Институт психологии РАН, 2023. С. 114–117.
9. *Гусев А.Н., Измайлов Ч.А., Михалевская М.Б.* Изменение в психологии: общий психологический практикум. 2-е изд. М.: Смысл, 1998.
10. *Забродин Ю.М., Пахомов А.П., Шаповалов В.И.* Взаимосвязь показателей эффективности обнаружения сигнала // Психофизика сенсорных и сенсомоторных процессов / отв. ред. Ю.М. Забродин. М.: Наука, 1984. С. 7–39.
11. *Запорожец А.В., Венгер Л.А., Зинченко В.П., Рузская А.Г.* Восприятие и действие. М.: Просвещение, 1967.
12. *Лови О.В., Дубровский В.Е.* Исследование стратегии принятия решений “наивным испытуемым” в пороговых задачах с точки зрения ее соответствия “модели идеального наблюдателя” // Психология сегодня. Ежегодник РПО. 1996. Т. 2. № 3. С. 7–9.
13. *Пахомов А.П.* Динамичность показателей обнаружения сигналов в психофизических исследованиях // Проблемы инженерной психологии. М.: Наука, 1979. С. 73–74.
14. *Скотникова И.Г.* Проблемы субъектной психофизики. М.: Институт психологии РАН, 2008.
15. *Скотникова И.Г.* Психология сенсорных процессов. Психофизика // Психология XXI века: Учебник для вузов. Гл. 3.1 / Под ред. В.Н. Дружинина. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 117–168.
16. *Скотникова И.Г. и др.* Соотношение уверенности в решении с его правильностью, латентностью и характеристиками сенсорной задачи // Экспериментальный метод в структуре психологического знания. Сер. “Интеграция академической и университетской психологии” / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. М.: Институт психологии РАН; МГППУ, 2012. С. 123–128.
17. *Фер Р.М., Бакарарк В.Р.* Психометрика: Введение / пер. с англ. А.С. Науменко, А.Ю. Попова; под ред. Н.А. Батурина, Е.В. Эйдмана. Челябинск: Изд. центр ЮУрГУ, 2010.
18. *Шапкин С.А., Дикая Л.Г.* Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации // Психологический журнал. 1996. Т. 17. № 1. С. 19–34.
19. *Юдаков К.С., Апанович В.В., Арамян Э.А., Гладилин Д.Л., Александров Ю.И.* Отражение формирования навыка различения коротких интервалов времени в параметрах ССП // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 6. С. 48–60.
20. *Gibbons H.* Event-related brain potentials of temporal generalization: the P300 span marks the transition between time perception and time estimation // Behavioral Neuroscience. 2022. V. 136. № 5. P. 430–444.
21. *Green D.M., Swets J.* A Signal Detection Theory and Psychophysics. N.Y.: Wiley, 1966.
22. *Tanner W., Swets J.* A Decision-making Theory of Visual Detection // Psychological review. 1954. V. 61. № 6. P. 401.

DEVELOPMENT OF THE PRINCIPLE OF ANALYZING THE DYNAMICS OF THE PSYCHOPHYSICAL INDICATOR d' USING THE “MOVING AVERAGE” METHOD⁴

V. V. Apanovich^{1,2,3,*}, K. S. Yudakov^{1,2,**}, P. I. Egorova^{1,***}

¹State Academic University for Humanities;
119049, Moscow, Maronovsky lane, 26.

²Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.

³National Research University Higher School of Economics;
101000, Moscow, Myasnitskaya str., 10, Russia.

*Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Faculty, Researcher at the Lab. V.B. Shvyrkov Psychophysiology,
Junior Researcher at the International Lab. Social Neuroscience.

E-mail: apanovitschvv@yandex.ru

**Graduate Student of the Faculty of Psychology, Junior Researcher at the Lab. Psychophysiology
Named after V.B. Shvyrkov.

E-mail: kost05062000@mail.ru

***Graduate student of the Faculty of Psychology.

E-mail: polina.egorova2102@gmail.com

Received 29.05.2024

Abstract. The article describes the possibilities of using the “moving average” method in the analysis of psychophysical indicators using the example of indicator d' used in the “Yes” method/No”, based on the Theory of signal detection. The general principles of applying the “sliding window” method to the psychophysical indicator d' are considered, as well as the features of its use. Methods are described to test the basic assumptions inherent in the model of the Theory of signal detection, but in relation to dynamic data. Some possible tasks are analyzed, the solution of which becomes available when using this method of data analysis.

Keywords: “moving average” method, time series analysis, psychophysics, signal detection theory, “Yes” method/No”, indicator d' .

REFERENCES

1. Aleksandrov I.O. Formirovanie struktury individual'nogo znanija. Moscow: Institut psihologii RAN, 2006. (In Russian)
2. Bardin K.V. Problema porogov chuvstvitel'nosti i psichofizicheskie metody. Moscow: Nauka, 1976. (In Russian)
3. Bardin K.V., Indlin Ju.A. Nachala sub'ektnoj psichofiziki. V 2 v. Moscow: Institut psihologii RAN, 1993. (In Russian)
4. Bardin K.V., Skotnikova I.G. Issledovanie zavisimosti dinamiki i uspešnosti reshenija chelovekom psichofizicheskikh zadach ot projavlenij ego sobstvennoj aktivnosti kak sub'ekta sensornyh izmerenij. Vestnik Rossijskogo gumanitarnogo nauchnogo fonda. 1996. № 4. P. 176–182. (In Russian)
5. Brushlinskij A.V. Problemy psihologii sub'ekta. Moscow: Institut psihologii RAN, 1994. 109 p. (In Russian)
6. Vojtenko T.P., Bardin K.V. Vlijanie kognitivnyh osobenostej na jeffektivnost' razlichenija akusticheskikh signalov. Kognitivnye stili. Tezisy nauchno-prakticheskogo seminar. Ed. V.A. Kolgi. Tallin: Izd-vo Tallinnskogo ped. in-ta, 1986. P. 68–72. (In Russian)
7. Vojtenko T.P. Sensornaja trenirovka kak faktor razvitija chuvstvitel'nosti: Dis. ... kand. psihol. nauk. Moscow, 1989. (In Russian)
8. Gladilin D.L., Aramjan Je.A., Judakov K.S., Apanovich V.V. Dinamika izmenenija amplitud komponentov EEG v processe nauchenija. Psihologija — nauka budushhego: Materialy X Mezhdunarodnoj konferencii molodyh uchenykh “Psihologija — nauka budushhego”, 16–17 november 2023, Moscow. Eds. A.L. Zhuravlev, E.A. Sergienko, N.E. Harlamenkova. Moscow: Institut psihologii RAN, 2023. P. 114–117. (In Russian)
9. Gusev A.N., Izmajlov Ch.A., Mihalevskaja M.B. Izmerenie v psihologii: obshhij psihologicheskij praktikum. 2-e izd. Moscow: Smysl, 1998. (In Russian)
10. Zabrodin Ju.M., Pahomov A.P., Shapovalov V.I. Vzaimosvjaz' pokazatelej jeffektivnosti obnaruzhenija signala. Psihofizika sensornyh i sensomotornyh processov.

⁴ The research was supported by the Russian Science Foundation grant № 23-18-00473 (Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences).

- Ed. Ju.M. Zabrodin. Moscow: Nauka, 1984. P. 7–39. (In Russian)
11. *Zaporozhec A.V., Venger L.A., Zinchenko V.P., Ruzskaja A.G.* Vosprijatie i dejstvie. Moscow: Prosveshhenie, 1967. (In Russian)
 12. *Lovi O.V., Dubrovskij V.E.* Issledovanie strategii prinjatiya reshenij “naivnym ispytuemym” v porogovyh zadachah s točki zrenija ee sootvetstvija “modeli ideal’nogo nabljudatelja”. Psihologija segodnja. Ezhegodnik RPO. 1996. V. 2. № 3. P. 7–9. (In Russian)
 13. *Pahomov A.P.* Dinamichnost’ pokazatelej obnaruzhenija signalov v psihofizicheskikh issledovanijah. Problemy inzhenernoj psihologii. Moscow: Nauka, 1979. P. 73–74. (In Russian)
 14. *Skotnikova I.G.* Problemy sub’ektnoj psihofiziki. Moscow: Institut psihologii RAN, 2008. (In Russian)
 15. *Skotnikova I.G.* Psihologija sensoryh processov. Psihofizika. Psihologija XXI veka: Uchebnik dlja vuzov. Ch. 3.1. Ed. V.N. Druzhinina. Moscow: PER SJe, 2003. P. 117–168. (In Russian)
 16. *Skotnikova I.G. i dr.* Sootnoshenie uverenosti v reshenii s ego pravil’nost’ju, latentnost’ju i harakteristikami sensornoj zadachi // Jeksperimental’nyj metod v strukture psihologicheskogo znanija. Ser. “Integracija akademicheskoi i universitetskoi psihologii”. Otvetstvennyj redaktor V.A. Barabanshnikov. Moscow: Institut psihologii RAN; MGPPU, 2012. P. 123–128. (In Russian)
 17. *Fer R.M., Bakarak V.R.* Psihometrika: Vvedenie. trans from eng. A.S. Naumenko, A.Ju. Popova; Eds. N.A. Baturina, E.V. Jejdmana. Cheljabinsk: Izdatel’skij centr JuUrGU, 2010. (In Russian)
 18. *Shapkin S.A., Dikaja L.G.* Dejatel’nost’ v osobyh uslovijah: komponentnyj analiz struktury i strategii adaptacii. Psikhologicheskii zhurnal. 1996. V. 17. № 1. P. 19–34. (In Russian)
 19. *Judakov K.S., Apanovich V.V., Aramjan Je.A., Gladilin D.L., Aleksandrov Ju.I.* Otrazhenie formirovanija navyka razlichenija korotkih intervalov vremeni v parametrah SSP. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 6. P. 48–60. (In Russian)
 20. *Gibbons H.* Event-related brain potentials of temporal generalization: the P300 span marks the transition between time perception and time estimation. Behavioral Neuroscience. 2022. V. 136. № 5. P. 430–444.
 21. *Green D.M., Swets J.* A Signal Detection Theory and Psychophysics. New York: Wiley, 1966.
 22. *Tanner W., Swets J.* A Decision-making Theory of Visual Detection. Psychological review. 1954. V. 61. № 6. P. 401.

УДК 159.9

ПРОБЛЕМЫ ПРЕОДОЛЕНИЯ ЖИЗНЕННОГО СТРЕССА У УЧАЩИХСЯ С ПОЗИЦИИ КОНЦЕПЦИИ СМЫСЛА ЖИЗНИ В. Э. ЧУДНОВСКОГО

© 2024 г. Н. Л. Карпова*, Т. А. Попова**

*Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований;
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Россия.*

**Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник.*

E-mail: nlkarпова@mail.ru

***Кандидат психологических наук, старший научный сотрудник.*

E-mail: elenia2@yandex.ru

Поступила 30.07.2024

Аннотация. В статье представлена научная биография Вилена Эммануиловича Чудновского — организатора отечественных исследований по психологии смысла жизни конца XX — начала XXI в. С позиции его концепции рассматриваются проблемы преодоления жизненного стресса у современных подростков и молодежи. Возрастные особенности старших подростков и молодежи определяются как наиболее подверженные кризисным состояниям и стрессу; представлены взгляды на понятия “стресс” и “жизненный стресс”; рассматриваются вопросы и формы коррекции стрессовых состояний у учащихся. Доказывается актуальность обращения к работам В.Э. Чудновского, адресованным старшеклассникам, студентам и педагогам, для решения смысложизненных вопросов в современном мире.

Ключевые слова: В.Э. Чудновский, концепция смысла жизни, подростковый и молодежный возраст, жизненный стресс, смысложизненные ориентации, коррекция.

DOI: 10.31857/S0205959224050093

ВВЕДЕНИЕ

24 сентября 2024 г. исполняется 100 лет со дня рождения Вилена Эммануиловича Чудновского (1924–2016) — доктора психологических наук, профессора, академика Международной педагогической академии. Он известен как создатель оригинальной психологической концепции нравственной устойчивости личности, автор многочисленных работ по проблемам психологии личности, воспитания и развития способностей, а также как глубокий исследователь психологии смысла жизни.

Более 50 лет В.Э. Чудновский проработал в Психологическом институте РАО, который до 1992 г. назывался Научно-исследовательским институтом общей и педагогической психологии Академии педагогических наук СССР (НИИ ОПП АПН СССР). В Институт он был принят в 1964 г. после окончания аспирантуры и защиты кандидатской диссертации “Соотношение возрастных и типологических особенностей у дошкольников” (1963), а в 1980 г. защитил докторскую диссертацию “Психологические основы нравственной устойчивости личности школьника”. С начала 1990-х годов В.Э. Чудновский

стал одним из вдохновителей отечественных исследований по психологии смысла жизни и в течение почти 20 лет руководил вместе с А.А. Бодалевым симпозиумами по проблемам смысла жизни и акме в Психологическом институте.

Под руководством В.Э. Чудновского защищено 20 кандидатских диссертаций, 1 докторская, но целый ряд психологов — докторов наук благодарны ему за помощь. В.Э. Чудновский — автор более 90 публикаций, в том числе 6 монографий. Также он оставил яркие воспоминания об Институте и известных ученых, с которыми работал: Б.М. Теплов, Л.И. Божович, А.А. Смирнов, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Г.Г. Граник, Ю.Б. Некрасова, А.В. Суворов.

В предлагаемой статье мы остановимся на основных положениях концепции В.Э. Чудновского психологии смысла жизни и с этих позиций рассмотрим особо важные для сегодняшнего дня проблемы преодоления жизненного стресса у современных подростков и молодежи. Работе с данной возрастной категорией и педагогами Вилен Эммануилович уделял особое внимание.

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДРОСТКИ И МОЛОДЕЖЬ В СИТУАЦИИ ЖИЗНЕННОГО СТРЕССА

“Сегодня, как никогда прежде, сблизилась, вступили в тесное взаимодействие понятия и феномены их обозначающие: смысл жизни человека и человечества. Проблема смысла жизни в современном социуме — это проблема существования человечества” [3, с. 167]. Слова В.Э. Чудновского, сказанные 10 лет назад, сейчас максимально точно определяют нашу жизнь, как и вывод, которым заканчивается его последняя статья в Психологическом журнале: “Приоритетной составляющей смысла жизни должно стать чувство гражданина Земли и сознание того, что от тебя зависят жизнь, порядок, благополучие всех тех, кто составляет это человеческое общежитие” [22, с. 18].

Наиболее сложными в плане личностного и гражданского становления, жизненного самоопределения является подростковый и юношеский возраст. В силу еще низкой устойчивости в физическом и психологическом плане этот возраст наиболее подвержен эмоциональному, идеологическому и социальному воздействию [11; 18], что особо проявляется в последние десятилетия.

Одну из первых своих монографий “Смысл жизни и судьба” В.Э. Чудновский посвятил старшеклассникам, педагогам и широкому кругу читателей. Анализируя разные теории и взгляды по поводу “судьбы”, “рока”, предопределенности жизни человека, он останавливается на вопросах “биологической составляющей” в разных возрастных группах и о периоде пубертата пишет как критическом периоде, о “взрыве биологии”, существенно влияющем на психическую жизнь подростка, когда ведущим становится самосознание, формируются отношения с ближним окружением и пробуждается интерес к миру. Здесь особо ярко проявляются как положительные, так и отрицательные черты отрочества: негативизм и критицизм по отношению к другим и себе, гипертрофированная чувствительность и ранимость. Соответственно, “от того, как взрослеющий человек справится со сложностями пубертатного периода, существенно зависит его дальнейшая жизнь и в какой-то мере его судьба” [21, с. 29].

Критический период — это относительный период времени, в течение которого индивид максимально сензитивен к особым изменениям или развитию. Именно в этом значении понятие критического периода прилагается к подростковому возрасту с добавлением того обстоятельства, что имеются широкие индивидуальные варианты

во времени и в проявлениях подростковых изменений самоощущения. Многие сегодняшние старшеклассники, перегруженные уроками и подготовкой к ЕГЭ, проводят время в компьютерных играх и Интернете, подвергаясь различным манипуляциям с сознанием [7].

Анализируя жизненные ценности современного студенчества, исследователи отмечают особую специфику этой общности молодых людей — их многообразные и многоплановые связи с окружающим миром, одновременная коммуникация с сотнями и тысячами людей благодаря Интернету, социальным мессенджерам. Изменяется представление о себе, ценностно-смысловая сфера характеризуется следующими ценностями: безопасность, универсализм, самостоятельность, а также гедонизм [8]. То есть для многих молодых людей важно быть в безопасности и получать удовольствие, а возможное нарушение приводит к высокому уровню стресса.

В краткой медицинской энциклопедии стресс (от англ. *stress* “нагрузка, напряжение; состояние повышенного напряжения”) определяется как “совокупность неспецифических адаптационных (нормальных) реакций организма на воздействие различных неблагоприятных факторов-стрессоров (физических или психологических), нарушающее его гомеостаз, а также соответствующее состояние нервной системы организма (или организма в целом)”. Также отмечается, что “стресс направлен на развитие в ответ на стрессорное воздействие защитно-приспособительных реакций организма с задействованием симпатoadреналовой системы... и связан с развитием общего и местного адаптационного синдрома” [4, с. 343–344].

В западных исследованиях стресса также используется понятие *life stress* — жизненный стресс, который чаще связывается с депрессией и понимается как переживание конкретных травматических жизненных событий, таких как развод, потеря близких людей, серьезные заболевания или сексуальное насилие в детстве, безработица или финансовые проблемы. Выявлено, что чем больше стрессовых жизненных событий переживает человек, тем больше вероятность развития депрессии [28]. Но также имеются данные, что эта связь смягчается индивидуальными факторами [29; 30].

В этом плане В.Э. Чудновский подчеркивал необходимость и важность ноологического взросления [15; 17; 22], и мы предлагаем определять понятие “жизненный стресс” шире, включая в него не только переживание человеком непосредственно затрагивающих травматических событий, но и отношение к событиям сообщества (учебного

коллектива, школы, института), города и страны, общественного движения. Понятию “жизненный стресс” должно быть противопоставлено понятие “жизнестойкость”, которое характеризуется физическим, ментальным и социальным здоровьем, развитой рефлексией и саморегуляцией, адекватным отношением к своим возможностям и жизненной ситуации.

Если в подростковом возрасте личность формируется в векторе осмысленного развития, то в юношеском возрасте более вероятно становление личности, в которой Я-экзистенциальное будет иметь более устойчивые позиции, осознанность и осмысленность, а рефлексия и осознание собственного жизненного пространства будут больше корректировать стрессовые состояния. Высшим психологическим механизмом становления личности (в частности, ее устойчивости) В.Э. Чудновский выделял феномен смысла жизни, поскольку он является результатом наиболее отдаленной ориентации, охватывающей всю жизнь человека и в известной мере выводящей за ее пределы [16; 19; 23].

КОНЦЕПЦИЯ ПСИХОЛОГИИ СМЫСЛА ЖИЗНИ В.Э. ЧУДНОВСКОГО

В книге “Смысл жизни и судьба” (1997), рассмотрев вопросы предопределенности и роль воспитания в жизни человека, В.Э. Чудновский, большую часть книги посвящает рассмотрению вопросов, как сам человек может влиять на жизненные события и изменять свою судьбу. Здесь обсуждаются вопросы смысла и бессмыслицы жизни, а феномен смысла жизни предстает как основная жизненная ценность во всей своей многогранности и масштабности: показана иерархия смыслов и их трансформация, определяется адекватность жизненного смысла, и он предстает как “буферный механизм”, позволяющий человеку «не рассматривать свою жизнь как нагромождение отдельных случайных событий и капризов судьбы, но наметить основную “линию жизни”» [21, с. 101].

В данной монографии, рассчитанной на широкого читателя, В.Э. Чудновский представил начальный вариант своей концепции психологии смысла жизни, которую расширял и совершенствовал до последних дней. Так, в статье «Смысл жизни: проблема относительной эмансипации от “внешнего” и “внутреннего”» это понятие было определено как «идея, содержащая в себе цель жизни человека, “присвоенная” им и ставшая для него ценностью чрезвычайно высокого порядка... настолько высокого, что его потеря может привести к решению расстаться с жизнью» [13, с. 15–16].

Позже было уточнение: “Смысл жизни — это не просто идея, присвоенная человеком, но особое психическое образование, которое, приобретая относительную устойчивость, эмансипируется от породивших его условий и может существенно влиять на жизнь человека” [12, с. 75]. В отличие от исходной в новой формулировке подчеркнуто особое свойство смысла жизни — субстанциональность, которая выражается в его устойчивости, самостоятельности и действенности.

Далее В.Э. Чудновский выделил и описал ряд фундаментальных характеристик феномена смысла жизни: его энергетический потенциал и “амбивалентность”, так как в зависимости от содержания он может служить как позитивному, так и негативному формированию личности; была представлена “полимотивированность” данного феномена как иерархия “больших” и “малых” смыслов, что особо предстает в возрастном и биологическом аспекте. Дана характеристика “интегративного” аспекта смысла жизни и показано, что он способствует преобразованию представлений субъекта о собственной жизни как совокупности отдельных возрастных этапов в единую “линию жизни” и во многом определяет “судьбу”. Разрабатывая в течение десяти лет “оптимальную модель” смысла жизни, В.Э. Чудновский пришел к понятию “адекватного” и “оптимального” смысла жизни и подчеркнул: чем больше человек познает себя, тем с большей отдачей и эффективностью он способен осуществлять смысл жизни и свое призвание [20; 22]. Об этом говорили и проведенные под его руководством коллективные исследования [27].

В одной из своих последних статей, анализируя работы по психологии жизненного пути, В.Э. Чудновский выделил три “ипостаси” или три составляющих жизненного пространства личности: 1) объективная составляющая — жизненное пространство личности как объективно существующий феномен, включающий в себя объективные факторы и закономерности; 2) субъективная составляющая — субъективная картина жизненного пространства личности; 3) субъектная составляющая — осознание себя как субъекта, выстраивающего пространство собственной жизни. Отмечая, что данная классификация в известной мере условна, поскольку существуют взаимосвязи и взаимопереходы между составляющими, автор подчеркивает целесообразность выделения данных составляющих, поскольку каждая из них имеет свою специфическую смысловую нагрузку [10, с. 5].

Мы остановимся на значимости третьей составляющей — субъектной, так как только осмысленное

отношение к жизни, активность человека, обусловленная сознательно принятым намерением стать самостоятельным “строителем” жизненного пространства собственной личности, и реализация этого намерения позволяют говорить об адекватности смысложизненной ориентации и позиции человека. Он становится субъектом собственной жизни. «Смыслообразование в этом процессе выходит на новый уровень: “контекстом” смысла становится вся жизнь человека» [10, с. 20].

ВОЗМОЖНОСТИ КОРРЕКЦИИ СТРЕССОВЫХ СОСТОЯНИЙ У УЧАЩИХСЯ

В.Э. Чудновский отмечал, что современные старшеклассники могут находиться в состоянии напряжения и, возможно, в состоянии длительного стресса из-за будущего: “Для части старшеклассников размышления связаны с эмоциональным напряжением, а подчас и с суеверным отношением к своему будущему” [16, с. 454]. С целью решения данной проблемы с 2012 г. в Психологическом институте РАО был организован научно-образовательный проект для старшеклассников и студентов “Смысл жизни и судьба. Как построить собственное будущее?”, а в рамках ежегодных симпозиумов по проблемам смысла жизни и акме начала работать молодежная секция. За 12 лет более 300 участников проекта представили свои творческие работы — доклады, индивидуальные артлогoproекты, коллективные проекты.

Подчеркивая, что “Я-концепция” как динамическая система представлений о собственном Я и представления о смысле собственной жизни — феномены тесно связанные, но не тождественные, ученицей В.Э. Чудновского Т.А. Поповой было предложено в исследовательских целях ввести понятие “Я-экзистенциальное” как один из компонентов Я-концепции, включающее в себя: “1) представление о смысле собственной жизни и отношение к ней как к единому смысловому жизненному пространству, 2) осознание своего места на этом пространстве в настоящем, прошедшем и будущем, 3) потребность в активной реализации собственного будущего” [25, с. 700]. Проведенные эмпирические исследования показали на прямую корреляционную связь Я-экзистенциального со всеми компонентами Я-концепции, в том числе и Я-эмоционального. Чем больше осознанности в подростковом и юношеском возрасте своего места в жизненном пространстве, тем более устойчиво чувствует себя подросток в стрессовых ситуациях.

Данные монографического изучения и формирующего эксперимента показали, что обращение подростка к экзистенциальным проблемам своего Я помогает “обуздать” негативные переживания, уменьшить тревожность. Таким образом, есть основания считать, что “Я-экзистенциальное”, формируясь, оказывает системообразующее, интегрирующее воздействие на общий процесс становления Я-концепции подростка [25, с. 701–702]. На этом основании был разработан метод артлоготерапии, помогающий подросткам и студентам через творчество обрести жизненные смыслы и стабилизировать напряженные состояния. Т.А. Поповой было апробировано артлоготерапевтическое упражнение “Дороги, которые я выбираю”, где испытуемому предлагается создать продукт творческой деятельности, который содержал бы дороги разной направленности, а потом вместе с психологом исследовать эти направления, которые из опасностей превращаются в возможности. Подросток, студент, рассматривая риски, различные векторы и вероятности, обретает возможность принимать решения и обретает авторскую, ответственную позицию. Это способствует коррекции стресса, связанного с неопределенностью будущего.

Одним из стрессоров может быть ложный смысл, одним из аспектов которого является монолитнизация смысла [25, с. 695]. Было выявлено, что именно иерархия интересов и целей обеспечивает единство личности. Характер иерархической структуры смысложизненных ориентаций может быть: 1) “гармоническим” — ведущий компонент структуры, являясь доминирующим, остается в пределах данной иерархии и органически связан с остальными “ступенями”; 2) деформированным — в монолитной структуре смысла жизни доминирующий компонент отрывается от “почвы”, на которой сформировался, приобретает абсолютную власть над ней и деформирует ее [5, с. 230]. Наличие ложного или монолитнизирующего смысла жизни также можно отнести к стрессорам, но внутренним. Поскольку личность перестает управлять собственной жизнью, ею овладевает смысл, основная идея и цель.

Другая крайность — это смыслы-эрзацы, смыслы-заменители. Для современных школьников и студентов часто такой идеей становится мысль об обязательности “успешного дела”, быстрых и легких денег, красивой жизни, как, например, у блоггеров, где образование — не обязательное условие популярности. Там самым утрачивается ценность образования и духовного развития личности, а значимым становится только удовлетворение базовых потребностей. Артлоготерапия дает

возможность через творчество исследовать собственные ценности, которые не очевидны. Например, артлогоупражнение “Рюкзак: что возьму в свой жизненный путь?” предлагает участнику взять какую-либо ценность или черту характера, которая обязательно понадобится в жизни. Здесь выявляются настоящие ценности — любовь, свобода, дружба, честность, вера, справедливость.

Творчество и обсуждение жизненных смыслов могут быть основой для коррекции стрессовых состояний у учащихся по многим проблемам, характерными для данного возраста. Виды и формы работы со старшеклассниками и студенческой молодежью представлены в коллективной монографии “Психология смысла жизни: школа В.Э. Чудновского” (2021) [5], куда мы включили последние статьи В.Э. Чудновского, обзоры симпозиумов и воспоминания об Учителе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к работам В.Э. Чудновского остается актуальным для людей разного возраста в плане решения смысложизненных вопросов и смысло-жизненной ориентации в современном особо напряженном и непредсказуемо изменчивом мире. Своими трудами Вилен Эммануилович убедительно обосновал смысл жизни не только как особое психическое образование, имеющее свою специфику возникновения, этапы становления и психологическую структуру, но и как “буферный” механизм, позволяющий человеку держаться и сохранять духовную стойкость даже в самых сложных жизненных обстоятельствах.

Отмечая, что профессия педагога — одна из наиболее смыслообразующих, многие свои книги по психологии личности, смысла жизни и судьбы человека В.Э. Чудновский адресовал школьным учителям и педагогам вузов, а также учащимся: “Нравственная устойчивость личности” [14]; “Смысл жизни и судьба: Книга для учителя” [21]; “Анатомия убеждения: Книга для старшеклассников” [26 (в соавт.)]; “Воспоминания о будущей школе: Книга для учителя” [1 (в соавт.)]. В 2008 г. под руководством В.Э. Чудновского опубликовано учебное пособие для студентов “Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога” [6], где подчеркивается, что «процесс образования должен подготавливать благоприятную “психологическую почву”, на которой впоследствии должны происходить поиск и обретение оптимального, индивидуального для каждого человека, смысла жизни» [2, с. 65; 24].

Показывая связь феномена смысла жизни с другими личностными образованиями, Чудновский подчеркивал, что именно феномен смысла жизни — наиболее адекватное, наиболее концентрированное проявление личности, личностной позиции человека, и убедительно показал действенность феномена смысла жизни, проведя анализ его “коэффициента” полезного действия [9]. Вся жизнь Вилен Эммануиловича была четко определена высокой гражданской направленностью, убеждениями, отношениями, поступками и делами. Символично, что книгу своих избранных трудов, вышедшую в серии “Психологи России”, он назвал “Становление личности и проблема смысла жизни” [25].

В заключение отметим, что многие работы В.Э. Чудновского по исследованию психологии смысла жизни, начиная с первой статьи 1993 г. [13], как и последняя статья “Смысл жизни: некоторые итоги и перспективы исследования” (2015) [22], опубликованы в “Психологическом журнале”, также и обзоры симпозиумов под его руководством.

...Проведение ежегодных симпозиумов по проблемам смысла жизни и акме в Психологическом институте продолжается. В этом году 29-й симпозиум был посвящен 100-летию В.Э. Чудновского, и это лучшее подтверждение нашей благодарной памяти выдающемуся Ученому, Учителю и Человеку.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бескина Р.М., Чудновский В.Э. Воспоминания о будущей школе: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993.
2. Вайзер Г.А., Чудновский В.Э. Смысл жизни и акме: 15 лет поиска. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
3. К 90-летию В.Э. Чудновского. Интервью // Вопросы психологии. 2014. № 5. С. 166–173.
4. Краткая медицинская энциклопедия: В 2 т. / Под ред. В.И. Покровского. 3-е изд., испр. и доп. Т. 2. М.: НПО “Медицинская энциклопедия”, 1994.
5. Психология смысла жизни: школа В.Э. Чудновского: Коллективная монография / Под ред. Т.А. Поповой, Н.Л. Карповой, Г.А. Вайзер, К.В. Карпинского. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2021.
6. Смысл жизни, акме и профессиональное становление педагога: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Э. Чудновского. М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2008.
7. Солдатова Г.В., Зотова Е.Ю., Чекалина А.И., Гостимская О.С. Пойманные одной сетью: социально-психологическое исследование представлений детей

- и взрослых об интернете / Под ред. Г.В. Солдатовой; Фонд Развития Интернет. М., 2011. 176 с.
8. *Тамарская Н.В., Новикова И.С.* Ценностно-смысловая профессиональная Я-концепция студентов педагогического университета: структурно-содержательный аспект // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4. С. 54–61.
 9. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: “коэффициент” полезного действия (проблема действенности феномена смысла жизни) // Психологические проблемы смысла жизни и акме. Материалы XII симпозиума / Под ред. Г.А. Вайзер, Н.В. Волковой. М.: ПИ РАО, 2007. С. 14–19.
 10. *Чудновский В.Э.* Жизненное пространство личности как психологический феномен // Психология смысла жизни: методологические, теоретические и прикладные проблемы: Сб. науч. ст. / Науч. ред. В.Э. Чудновский, К.В. Карпинский. Гродно: ГрГУ, 2014. С. 3–33.
 11. *Чудновский В.Э.* К вопросу о необходимости учебного курса формирования смысложизненных ориентаций старшеклассников // Вестник МГОУ. Сер. Психологический науки. 2015. № 1. С. 66–72.
 12. *Чудновский В.Э.* К проблеме адекватности смысла жизни // Мир психологии. 1999. № 2. С. 74–80
 13. *Чудновский В.Э.* К проблеме соотношения “внешнего” и “внутреннего” в психологии // Психологический журнал. 1993. Т. 14. № 5. С. 3–12.
 14. *Чудновский В.Э.* Нравственная устойчивость личности. М.: Педагогика, 1981.
 15. *Чудновский В.Э.* О временном аспекте гармонического развития личности // Психолого-педагогические аспекты становления личности и индивидуальности в детском возрасте. М.: НИИОП, 1980. С. 60–67.
 16. *Чудновский В.Э.* О некоторых “болевых точках” становления личности // Психологический журнал. 2006. Т. 27. № 3. С. 5–17.
 17. *Чудновский В.Э.* Отдаленная ориентация поведения и деятельности человека как психологическая проблема // Вестник МГОУ. Сер. Психологические науки. № 4. 2009. С. 6–15.
 18. *Чудновский В.Э.* Проблема становления смысложизненных ориентаций личности // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 6. С. 5–11.
 19. *Чудновский В.Э.* Проблема структуры смысла жизни как психологического феномена // Психологические, философские и религиозные аспекты смысла жизни: Материалы III–V симпозиумов / Под ред. А.А. Бодалева, В.Э. Чудновского. М.: Ось-89, 2001. С. 156–163.
 20. *Чудновский В.Э.* Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. 2003. № 3. С. 3–14.
 21. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни и судьба. М.: Ось-89, 1998.
 22. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: некоторые итоги исследования // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 1. С. 5–19.
 23. *Чудновский В.Э.* Смысл жизни: проблема относительной эмансипированности от внешнего и внутреннего // Психологический журнал. 1995. Т. 16. № 2. С. 15–26.
 24. *Чудновский В.Э.* Смысложизненный аспект современного процесса образования // Вопросы психологии. 2009. № 4. С. 50–60.
 25. *Чудновский В.Э.* Становление личности и проблема смысла жизни: Избранные труды. М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО “МОДЭК”, 2006.
 26. *Чудновский В.Э., Звавич Л.И.* Анатомия убеждения: Книга для старшеклассников. М.: Интерпракс, 1993.
 27. *Чудновский В.Э., Вайзер Г.А., Карпова Н.Л., Кисельникова Н.В., Пашукова Т.А., Попова Т.А., Суворов А.В.* Смысл жизни как психологический феномен: теоретико-эмпирическое исследование. Век психологии. К 100-летию Психологического института Российской академии образования 1912–2012: Материалы конференции (Москва, 24 октября, 2012 г.) / Под общ. ред. В.В. Рубцова. СПб.: Нестор-История, 2012. 920 с.
 28. *Kendler K.S., Karkowski L.M., Prescott C.A.* Causal relationship between stressful life events and the onset of major depression // Am J Psychiatry. 1999. № 156 (6). P. 837–841. DOI: 10.1176/ajp.156.6.837
 29. *Slavich G.M.* Life stress and health: a review of conceptual issues and recent findings // Teach. Psychol. 2016. № 43. P. 346–355. <https://doi.org/10.1177/0098628316662768>
 30. *Slavich G.M.* Stressnology: The primitive (and problematic) study of life stress exposure and pressing need for better measurement // Brain Behav Immun. 2019. № 75. P. 3–5. DOI: 10.1016/j.bbi.2018.08.011

PROBLEMS OF OVERCOMING LIFE STRESS IN STUDENTS FROM THE POSITION OF V. E. CHUDNOVSKY'S CONCEPT OF THE MEANING OF LIFE

N. L. Karpova*, T. A. Popova**

Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research;

125009, Moscow, Mokhovaya str., 9, bldg. 4, Russia.

**ScD (Psychology), Professor, Leading Researcher.*

E-mail: nlkarpova@mail.ru

***PhD (Psychology), Senior Researcher.*

E-mail: elenia2@yandex.ru

Received 30.07.2024

Abstract: The article presents the scientific biography of Vilen Emmanuilovich Chudnovsky, the organizer of domestic research on the psychology of the meaning of life in the late 20th — early 21st centuries. From the position of his concept the problems of overcoming life stress in modern teenagers and young people are considered. Age characteristics of older teenagers and young people are defined as those most susceptible to crisis states and stress; views on the concepts of “stress” and “life stress” are presented; issues and forms of correction of stressful states in students are considered. The relevance of turning to the works of V.E. Chudnovsky, addressed to high school students, students and teachers, for solving life-meaning issues in the modern world is proved.

Keywords: V.E. Chudnovsky, concept of life-meaning, adolescence and youth, life stress, life-meaning orientations, correction.

REFERENCES

1. Beskina R.M., Chudnovskij V.E. Vospominaniya o budushchej shkole: Kniga dlya uchitelya. Moscow: Prosveshchenie, 1993. (In Russian)
2. Vajzer G.A., Chudnovskij V.E. Smysl zhizni i akme: 15 let poiska. Moscow; Obninsk: IG-SOCIN, 2010. (In Russian)
3. K 90-letiyu V.E. Chudnovskogo. Interv'yu. Voprosy psichologii. 2014. № 5. P. 166–173. (In Russian)
4. Kratkaya medicinskaya enciklopediya. V 2 t. Ed. V.I. Pokrovskogo. 3-e izd., ispr. i dop. V. 2. Moscow: NPO “Meditsinskaya entsiklopediya”, 1994. (In Russian)
5. Psihologiya smysla zhizni: shkola V.E. Chudnovskogo. Kollektivnaya monografiya. Eds. T.A. Popovoj, N.L. Karpovoj, G.A. Vajzer, K.V. Karpinskogo. 2-e izd., ster. Moscow: Smysl, 2021. (In Russian)
6. Smysl zhizni, akme i professional'noe stanovlenie pedagoga: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov. Ed. V.E. Chudnovskogo. Moscow: Obninsk: IG-SOCIN, 2008. (In Russian)
7. Soldatova G.V., Zotova E.Yu., Chekalina A.I., Gostimskaia O.S. Poimannye odnoj set'yu: social'no-psihologicheskoe issledovanie predstavlenij detej i vzroslykh ob internete. Ed. G.V. Soldatovoj; Fond Razvitiya Internet. Moscow, 2011. (In Russian)
8. Tamarskaya N.V., Novikova I.S. Cennostno-smyslovaya professional'naya YA-koncepciya studentov pedagogicheskogo universiteta: strukturno-soderzhatel'nyj aspekt. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2023. № 4. P. 54–61. (In Russian)
9. Chudnovskij V.E. Smysl zhizni: “koefficient” poleznogo dejstviya (problema dejstvennosti fenomena smysla zhizni). Psihologicheskie problemy smysla zhizni i akme. Materialy XII simpoziuma. Eds. G.A. Vajzer, N.V. Volkovoj. Moscow: PI RAO, 2007. P. 14–19. (In Russian)
10. Chudnovskij V.E. Zhiznennoe prostranstvo lichnosti kak psihologicheskij fenomen. Psihologiya smysla zhizni: metodologicheskie, teoreticheskie i prikladnye problemy: sb. nauch. st. Eds. V.E. Chudnovskij, K.V. Karpinskij. Grodno: GrGU, 2014. P. 3–33. (In Russian)
11. Chudnovskij V.E. K voprosu o neobходимosti uchebnogo kursa formirovaniya smyslozhiznennykh orientacij starsheklassnikov. Vestnik MGOU. Seriya: Psihologicheskij nauki. 2015. № 1. P. 66–72. (In Russian)
12. Chudnovskij V.E. K probleme adekvatnosti smysla zhizni. Mir psichologii. 1999. № 2. P. 74–80. (In Russian)
13. Chudnovskij V.E. K probleme sootnosheniya “vneshnego” i “vnutrennego” v psichologii. Psihologicheskii zhurnal. 1993. V. 14. № 5. P. 3–12. (In Russian)
14. Chudnovskij V.E. Nравstvennaya ustojchivost' lichnosti. Moscow: Pedagogika, 1981. (In Russian)
15. Chudnovskij V.E. O vremennom aspekte garmonicheskogo razvitiya lichnosti. Psihologo-pedagogicheskie

- aspekty stanovleniya lichnosti i individual'nosti v detskom vozraste. Moscow: NIIOP, 1980. P. 60–67. (In Russian)
16. Chudnovskij V.E. O nekotorykh “bolevykh tochkah” stanovleniya lichnosti. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2006. V. 27. № 3. P. 5–17. (In Russian)
 17. Chudnovskij V.E. Otdalennaya orientaciya povedeniya i deyatel'nosti cheloveka kak psikhologicheskaya problema. *Vestnik MGOU. Seriya “Psikhologicheskie nauki”*. № 4. 2009. P. 6–15. (In Russian)
 18. Chudnovskij V.E. Problema stanovleniya smyslozhiznennykh orientacij lichnosti. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2004. V. 25. № 6. P. 5–11. (In Russian)
 19. Chudnovskij V.E. Problema struktury smysla zhizni kak psikhologicheskogo fenomena. *Psikhologicheskie, filosofskie i religioznye aspekty smysla zhizni: Materialy III–V simpoziumov*. Eds. A.A. Bodaleva, V.E. Chudnovskogo. Moscow: Os'-89, 2001. P. 156–163. (In Russian)
 20. Chudnovskij V.E. Psikhologicheskie sostavlyayushchie optimal'nogo smysla zhizni. *Voprosy psihologii*. 2003. № 3. P. 3–14. (In Russian)
 21. Chudnovskij V.E. *Smysl zhizni i sud'ba*. Moscow: Os'-89, 1998. (In Russian)
 22. Chudnovskij V.E. Smysl zhizni: nekotorye itogi issledovaniya. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2015. V. 36. № 1. P. 5–19. (In Russian)
 23. Chudnovskij V.E. Smysl zhizni: problema otnositel'noj emansipirovannosti ot vneshnego i vnutrennego. *Psikhologicheskii zhurnal*. 1995. V. 16. № 2. P. 15–26. (In Russian)
 24. Chudnovskij V.E. Smyslozhiznennyy aspekt sovremenno-go processa obrazovaniya. *Voprosy psihologii*. 2009. № 4. P. 50–60. (In Russian)
 25. Chudnovskij V.E. Stanovlenie lichnosti i problema smysla zhizni: *Izbrannye trudy*. M.: Izd-vo Moskovskogo psikhologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO “MODEK”, 2006. (In Russian)
 26. Chudnovskij V.E., Zvavich L.I. *Anatomiya ubezhdeniya: Kniga dlya starsheklassnikov*. Moscow: Interpraks, 1993. (In Russian)
 27. Chudnovskij V.E., Vajzer G.A., Karpova N.L., Kisel'nikova N.V., Pashukova T.A., Popova T.A., Suvorov A.V. Smysl zhizni kak psikhologicheskij fenomen: teoretiko-empiricheskoe issledovanie. *Vek psihologii. K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta Rossijskoj akademii obrazovaniya; 1912–2012 materialy konferencii* (Moscow, 24 october, 2012). Ed. V.V. Rubcova. Saint Petersburg: Nestor-Istoriya, 2012. 920 p. (In Russian)
 28. Kendler K.S., Karkowski L.M., Prescott C.A. Causal relationship between stressful life events and the onset of major depression. *Am J Psychiatry*. 1999. № 156 (6). P. 837–841. DOI: 10.1176/ajp.156.6.837
 29. Slavich G.M. Life stress and health: a review of conceptual issues and recent findings. *Teach. Psychol*. 2016. № 43. P. 346–355. <https://doi.org/10.1177/0098628316662768>
 30. Slavich G.M. Stressnology: The primitive (and problematic) study of life stress exposure and pressing need for better measurement. *Brain Behav Immun*. 2019. № 75. P. 3–5. DOI: 10.1016/j.bbi.2018.08.011

ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9(091)

К 70-ЛЕТИЮ СОВЕЩАНИЯ ПО ВОПРОСАМ ПСИХОЛОГИИ 1953 г.: ПЕРВОЕ ПОСЛЕСТАЛИНСКОЕ

© 2024 г. Н. Ю. Стоюхина^{1,*}, А. Л. Журавлев^{2,**}

¹Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского;
603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, д. 23, Россия.

²ФГБУН Институт психологии РАН;
129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии управления.

E-mail: natast0@rambler.ru

**Академик РАН, профессор, научный руководитель ИП РАН.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Поступила 25.08.2024

Аннотация. Авторы попытались по-новому взглянуть на малоизвестное для российской психологической науки событие — II Всесоюзное совещание по вопросам психологии, созданное Президиумом Академии педагогических наук РСФСР и проходившее в Москве с 3 по 8 июля 1953 г., 70-летие которого отмечалось в 2023 г. Совещание организовали через год после Совещания по вопросам психологии, созданного по инициативе Президиума Академии педагогических наук РСФСР и проходившего 30 июня — 5 июля 1952 г. В отличие от Совещания 1952 г., где были в основном теоретические выступления, в докладах на Совещании 1953 г. психологи представили конкретные психологические исследования, выполненные экспериментальным путем, таким образом подводя некоторые предварительные итоги перестройки психологической науки на основе учения И.П. Павлова. Выделялись три тематические группы докладов: язык и мышление, ощущение и восприятие, типологические различия высшей нервной деятельности человека, в которых было видно стремление найти конкретные пути подлинной перестройки всей системы психологии на основе учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности. Недостатками выступлений признали слабую связь конкретных исследований, осуществленных методом объективного физиологического анализа с психологической проблематикой, потерю специфики психологического исследования, доминирование вопросов физиологического анализа, некритическое использование старых психологических методик, формальное использование учения И.П. Павлова. Еще одним важным вопросом, обсуждаемым на Совещании, был проспект учебника под редакцией С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова и Б.М. Теплова, в целом одобренного участниками.

Ключевые слова: история психологии, Совещание по психологии 1953 г., Академия педагогических наук РСФСР, перестройка психологии, учение И.П. Павлова, учебник по психологии для педагогических институтов.

DOI: 10.31857/S0205959224050104

ВВЕДЕНИЕ

В 2023 г. незаметно прошла важная дата в истории отечественной психологии — 70 лет Совещанию по вопросам психологии 1953 г. (3–8 июля 1953 г.), первого научного мероприятия советских психологов, проходившего после смерти И.В. Сталина (5 марта 1953 г.). До настоящего времени это событие не рассматривалось историками психологии как значимое, хотя организационные события так называемого периода позднего сталинизма уже стали предметом их рассмотрения в истории психологии [1; 8; 9; 21]. В 1953 г. это совещание не получило большого отклика в печати, освещалось оно крайне скудно

[5; 12; 19; 23], тем важнее нам представляется наша задача — напомнить об этом мероприятии, назвать участников, обрисовать сопровождавшую его социальную ситуацию, показать значение Совещания для советской психологии, попробовать проанализировать возникавшие научные тенденции.

СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ, ПОВЛИЯВШИЕ НА НАУЧНОЕ СООБЩЕСТВО ПОСЛЕВОЕННОГО ПЕРИОДА

К 1953 г. ситуация в советской послевоенной науке обрела четкие черты, характерные для

“позднего сталинизма” [4]. Коснемся в общих чертах наиболее важных событий в научном мире и в советской гуманитарной науке.

В июне 1945 г. отмечалось важное событие для советской науки — праздновалось 220-летие Академии наук СССР; проводившаяся сессия воспринималась как завершение военного режима в науке и переход к исследованиям и научному строительству в мирное время.

6 марта 1946 г. вышло постановление Совнаркома СССР “О повышении окладов работникам науки и об улучшении их материально-бытовых условий”. К тому же “правительство приняло еще ряд важных решений об улучшении материально-бытовых условий ученых” [6, с. 219], что “сделало советских ученых к середине 40-х годов несомненной элитой советского общества” [Там же, с. 241].

14 марта 1946 г. было принято Постановление ЦК ВКП(б) «О журналах “Звезда” и “Ленинград”», которое ставило вопросы воспитания не только научной и творческой интеллигенции, но и всей советской молодежи [Там же, с. 365].

В ноябре и декабре 1946 г. состоялись выборы академиков и членов-корреспондентов Академии наук СССР, по мнению историка науки П.А. Дружинина, продемонстрировавшие отношение руководства страны и лично И.В. Сталина к Академии наук как важному, но при этом “подсобному механизму огромной тоталитарной машины” [Там же, с. 207].

1947 г. — “важный, возможно, переломный и с точки зрения пропаганды и формирования официального культа науки, и с точки зрения связанных с наукой идеологических кампаний”, как считает философ и культуролог К.Г. Фрумкин [24, с. 76]. В этот год: начали снимать ряд художественно-биографических фильмов о русских ученых, в том числе и о женщине-ученом (комедия “Весна”); учредили Всесоюзное общество по распространению политических и научных знаний; на почтовых марках появились изображения ученых и вообще научная тема; художники стали чаще писать портреты ученых; возникли “суды чести”, приводившие “к общественному осуждению, но могли быть ступенью к уголовному преследованию”, также коснувшихся ученых [Там же, с. 77–78].

31 июля — 7 августа 1948 г. состоялось расширенное заседание Всесоюзной академии сельскохозяйственных наук имени В.И. Ленина (ВАСХНИЛ), больше известное как “августовская сессия ВАСХНИЛ”, где была дискредитирована генетика, а ученых-генетиков уволили со своих рабочих мест

или перевели на другие, менее значимые должности.

7 апреля 1949 г. закончилась одна из самых драматических идеологических кампаний конца 1940-х годов — борьба с космополитизмом, завершившаяся статьей Ю. Павлова “Космополитизм — идеологическое оружие американской реакции” (газета “Правда”). Последствия этой кампании были драматическими — увольнялись и арестовывались многие ученые; однако далее такие идеологические вопросы решались во внешнеполитической сфере [6, с. 180].

Состояние советской гуманитарной науки с 1945 по 1953 г. хорошо описано современными авторами [4; 6], поэтому здесь мы отметим только происходившее в психологии. Как писал Л. Грэхэм, “в период с 1948 по 1952 г. в Советском Союзе был проведен целый ряд конференций, где рассматривались отношения между наукой и идеологией” [3, с. 179], но ниже мы уточним, конкретизируем, расширим указанные временные рамки:

— 7–9 июля 1945 г. — Первая научная конференция психологического отделения философского факультета ЛГУ;

— 20–21 июня 1946 г. — Вторая научная конференция психологического отделения философского факультета Ленинградского университета, поставившая вопрос о русской традиции научных школ И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Н.Е. Введенского в изучении ощущений [13, с. 143];

— 3 декабря 1946 г. — Постановление ЦК ВКП(б) “О преподавании логики и психологии”;

— июнь 1947 г. — идеологические доклады ученых, в том числе занимавших руководящие посты, на Всероссийском совещании кафедр педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов (Москва): министра просвещения РСФСР А.Г. Калашникова — о повышении уровня педагогического образования учителей; вице-президента Академии педагогических наук РСФСР К.Н. Корнилова — о положении и целях разработки педагогических дисциплин в педагогических вузах; профессора И.Т. Огородникова — об идейных и теоретических вопросах в преподавании педагогических дисциплин;

— 1–5 октября 1947 г. — конференция в ЛГУ, посвященная важным направлениям психологических исследований: вопросам детской и педагогической психологии, психологии личности (в частности, ее отношений и мотивации), зоопсихологии, разработке методологических проблем — психофизической и психофизиологической [8];

— 28 июня — 4 июля 1950 г. — о проблемах физиологического учения академика И.П. Павлова говорили на Объединенной научной сессии Академии наук СССР и Академии медицинских наук СССР [1; 9; 21];

— 30 июня — 5 июля 1952 г. — Совещание по психологии, созданное по инициативе Президиума Академии педагогических наук РСФСР [10] и ставшее последним, проведенным при жизни И.В. Сталина;

— 16–19 февраля 1953 г. — научная дискуссия о проблемах ощущения в свете марксистско-ленинской теории познания, инициированная ректоратом Ленинградского государственного университета. После “павловской” сессии в среде ученых возникли “некоторые разногласия”, которые потребовали философского и психологического рассмотрения указанной проблемы, руководствуясь критическим взглядом на новые научные материалы и учитывая различные точки зрения [11, с. 3];

— 5 марта 1953 г. — умер Генеральный секретарь ЦК ВКП(б) И.В. Сталин, о чем объявили по радио на следующий день и организовали прощание в Колонном зале Дома Союзов;

— 9 марта 1953 г. прошли похороны И.В. Сталина. Политическая ситуация в стране начала меняться очень быстро. Чувства рядового человека того сложного времени передал поэт Б. Слуцкий: “Месяц март. Умер вождь. Радио глухими голосами Голосит: теперь мы сами, сами!” [18, с. 92]; “На брошенный, оставленный Москва похожа дом. Как будем жить без Сталина?” [18, с. 8].

А затем стремительно стали происходить события: амнистировали более трети заключенных по статьям, “неопасным” для общества; снизили розничные цены; полностью реабилитировали арестованных врачей и членов их семей; Л.П. Берия предложил ликвидировать экономическую структуру ГУЛАГа, передав в ведение соответствующих министерств строительные, гидротехнические, рудные, лесные и прочие подразделения МВД [17, с. 856]; арестовали Л.П. Берия и т.д.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ, ОБСУЖДАВШИЕСЯ НА СОВЕЩАНИИ

На фоне таких драматических событий 3–8 июля 1953 г. Академия педагогических наук РСФСР организовала очередное Совещание по вопросам психологии. Нельзя не отметить некоторый казус названия — в печати обычно использовалось

“Совещание по вопросам психологии”, но Совещание под таким названием уже было в 1952 г. [10], поэтому психологи ориентировались на год проведения совещаний по вопросам психологии — 1952 г. или 1953 г. Лишь в одном месте встречается точное название — “II Всесоюзное совещание по вопросам психологии, созданное Президиумом Академии педагогических наук РСФСР и проходившее в Москве с 3 по 8 июля 1953 г.” [14, с. 3].

К сожалению, в научной литературе материалов, связанных с этим событием, было опубликовано немного: заметка в “Учительской газете”, книга с докладами Совещания, где каждая публикация была представлена полностью, с графиками, чертежами и рисунками, брошюра с тезисами докладов, отчет о совещании, написанный А.В. Петровским, который оставил в нем впечатления, чем, собственно, и ценен. Попробуем восстановить картину Совещания спустя 70 лет.

В “Учительской газете” было констатировано проведение этого совещания, обозначены участники (“работники психологической науки двенадцати союзных республик”) и перечислено количество прочитанных докладов. Была дана их некоторая оценка: “по докладам развернулись оживленные прения” [19, с. 1]. В своих докладах выступавшие отразили “стремление советских психологов выявить объективные закономерности психики человека, приблизить психологическую науку к практике обучения и воспитания подрастающего поколения” [Там же]. Так как это периодическое издание было ориентировано на широкую аудиторию, то в этой короткой заметке подчеркивалась связь психологии с практикой.

Из отчета А.В. Петровского мы узнаем, что в работе совещания психологов приняли участие представители Москвы, Ленинграда, Киева, Тбилиси, Харькова и других городов Советского Союза; был заслушан 31 доклад. “В обсуждении докладов и проспекта учебника по психологии для педагогических институтов участвовало свыше 50 научных работников” [12, с. 261]. К сожалению, в сборнике материалов Совещания отсутствовала информация об институциональной аффилиации каждого участника, поэтому мы провели специальный поиск и распределили докладчиков по следующим организациям:

— Институт психологии АПН РСФСР — Е.И. Бойко (1909–1972), Я.В. Большунов (?–?), М.Н. Борисова (?–?), Н.И. Жинкин (1893–1979), А.В. Запорожец (1905–1981), Б.Б. Коссов (1929–2001), Н.А. Менчинская (1905–1984), Н.Г. Морозова (1906–1989), Л.С. Славина (1906–1988), Б.М. Теплов (1896–1965), Л.А. Шварц (?–?);

— кафедра психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова — П.Я. Гальперин (1902–1988), А.Н. Леонтьев (1903–1979), Я.З. Неверович (?–?), Е.Н. Соколов (1920–2008);

— Институт дефектологии АПН РСФСР — Л.В. Занков (1901–1977), В.Г. Петрова (1921–2011);

— Институт дефектологии АПН РСФСР и кафедра психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова — А.Р. Лурия (1902–1977);

— кафедра психологии Московского городского педагогического института им. В.П. Потемкина — Н.Ф. Добрынин (1890–1981), Т.А. Корман (?–?);

— кафедра психологии Московского государственного педагогического института им. В.И. Ленина — А.Н. Турпанов (?–?);

— лаборатория экспериментальной фонетики и психологии речи при кафедре психологии I Московского государственного педагогического института иностранных языков — В.А. Артемов (1897–1982);

— Ленинградский институт педагогики АПН РСФСР — Ю.А. Самарин (1901–1969);

— Ленинградский институт педагогики АПН РСФСР и кафедра психологии Ленинградского государственного университета — А.А. Люблинская (1903–1983);

— кафедра психологии Ленинградского государственного педагогического института им. А.И. Герцена — М.Н. Шардаков (1895–1961);

— Институт психологии АН Грузинской ССР — И.Т. Бжалава (1904–1972), Р.Г. Натадзе (1903–1984), Д.И. Рамишвили (?–?), З.И. Ходжава (1904–?);

— Институт психологии Министерства просвещения УССР — Е.А. Милерян (1913–1983), П.Г. Сапрыкин (?–?);

— Харьковский государственный педагогический институт иностранных языков и Харьковский государственный педагогический институт — П.И. Зинченко (1903–1969), О.М. Концевая (?–?);

— кафедра психологии Одесского университета и кафедра психологии Одесского педагогического института — Д.Г. Элькин (1895–1983).

На Совещании 1952 г. обсуждался широкий спектр тем — от общих и методологических до частных и отраслевых [10]. К первым относились проблемы отношений между физиологией и психологией, критика “субъективного метода” в психологических исследованиях, постановка вопросов по перестройке психологии на основе

учения И.П. Павлова, историко-психологический анализ наследия советской психологии. Среди частных и отраслевых вопросов можно выделить рассмотрение различных методов в психологии личности, обсуждение проблем обучения психологии в школах и др. Однако, по оценке А.В. Петровского, все это не привело к решению проблемы разграничения психологии и физиологии высшей нервной деятельности, а также их методов. Все вышеназванное отразилось на итогах Совещания 1953 г. Разницу между Совещаниями 1952 и 1953 гг. он объяснил так: “в отличие от прошлогоднего совещания, на котором доклады носили лишь теоретический характер, в докладах на этом совещании были отражены конкретные психологические исследования, выполненные экспериментальным путем. Таким образом, были подведены некоторые предварительные итоги перестройки психологической науки на основе учения И.П. Павлова, осуществить которую были призваны советские психологи” [12, с. 261]. Петровский выделил три тематические группы докладов — язык и мышление, ощущение и восприятие, типологические различия высшей нервной деятельности человека, и тут же критически заметил их особенность: почти не содержалось ни ссылок на работы других ученых, ни критики в их адрес (Н.А. Менчинская, П.Я. Гальперин, М.Н. Шардаков и др.), что, по его мнению, свидетельствовало о “замкнутости” исследований в некоторых научных учреждениях, что мешало осуществлению “критики” и “самокритики”, создавало предпосылки для “самоуспокоенности” и открывало возможности для проникновения в психологию “чуждых взглядов” [Там же].

Своеобразным знаком, под которым прошло Совещание, была перестройка психологии на основе учения И.П. Павлова. Петровский отметил, что год назад многие психологи были растеряны, осознав необходимость этой перестройки, пытались отгородиться от павловского учения, подождать, что она пройдет без них, но в 1953 г. у них “обнаруживалось стремление найти конкретные пути подлинной перестройки всей системы психологии на основе учения И.П. Павлова о физиологии высшей нервной деятельности. Разумеется, не все эти попытки — при всей их добросовестности — могут быть признаны удачными и правильными, но их наличие объективно свидетельствует об определенном прогрессе по сравнению с совещанием 1952 г.” [Там же, с. 261].

В качестве недостатка ряда докладов Петровский отметил слабую связь конкретных исследований, осуществленных методом объективного физиологического анализа, с психологической проблематикой,

когда терялась специфика психологического исследования, зато вопросы физиологического анализа доминировали. Так, в докладах Е.Н. Соколова “Ориентировочный рефлекс и проблема рецепции”, Л.А. Шварца “О некоторых способах повышения чувствительности зрительного анализатора”, Д.Г. Элькина “К вопросу о роли второй сигнальной системы в процессе восприятия” и др. очевидны физиологические, нейродинамические методики исследования, “полностью совпадающие с аналогичными работами, которые проводятся в лабораториях физиологов” [Там же]. Однако, по его мнению, в выступлениях М.Н. Шардакова “О некоторых закономерностях развития мышления школьников”, А.Н. Турпанова “Психологический анализ формирования и развития географических представлений у школьников”, Н.Г. Морозовой “Возникновение и изменение познавательного интереса у подростков” и др. некритически использовались старые психологические методики, а учение И.П. Павлова привлекалось только для физиологического “истолкования” психических процессов. Вывод Петровского о результатах перестройки психологии на основании учения И.П. Павлова был неутешителен: вопрос о собственно психологических методах научного исследования в настоящее время не решен [Там же, с. 262].

Пленарный доклад Б.М. Теплова “Об объективном методе в психологии” на Совещании 1952 г. стал безусловным событием, а в 1953 г. он говорил об опыте разработки конкретных методик изучения типологических различий высшей нервной деятельности человека, что имело значение для определения путей воспитательного воздействия на реального человека в целях наиболее успешного формирования общественно необходимых свойств личности. Докладчик подчеркнул, что решение психологической задачи формирования личности возможно только через объединение результатов различных исследований: объективных, направленных на выявление физиологических характеристик типов ВНД, и субъективных, определяющих особенности поведения человека в повседневной жизни и деятельности.

Отчасти вторили Б.М. Теплову сотрудники его лаборатории — Б.Б. Коссов с выступлением на тему “К вопросу о методике определения типологических различий, характеризующихся соотношением первой и второй сигнальных систем” и М.Н. Борисова — “Определение в условиях зрительного запоминания типологических особенностей высшей нервной деятельности, характеризующихся соотношением первой и второй сигнальных систем”; их результаты могли “иметь серьезное значение

при изучении типов нервной системы, характеризующихся относительным преобладанием первой или второй сигнальных систем” [5, с. 292].

Смущение и опасения некоторых участников Совещания вызвали выступления о типах высшей нервной деятельности, основанных на использовании только физиологической методики, например методики фотохимического условного рефлекса. Так, П.Г. Сапрыкин и Е.А. Милерян в основу своей работы по теме “Опыт разработки методики экспериментального исследования типологических особенностей человека” положили результаты изучения выработки разнообразных систем временных связей и их переделки. Проявлявшиеся при этом индивидуальные особенности служили основанием для вывода об индивидуально-типологических различиях. В прениях было отмечено, что такой редуцированный подход на основе применения только физиологической методики может заклонить изучение направленности личности человека, ее общественной сущности.

Петровский выделил выступление Н.Ф. Добрынина “Проблема значимости при образовании временных связей у человека”, основанное на результатах работы кафедры психологии Московского городского педагогического института им. В.П. Потемкина по изучению психологических основ формирования личности учащихся и теоретической разработки проблемы активности личности и сознания. Большую роль в педагогическом процессе играла значимость знаний, которые даются учителем, но эта значимость не всегда воспринимается учениками, учитель ее должен создать. “Принцип значимости, определяемой для человека общественными условиями, в которых он живет, должен быть положен в основу объяснения всех психических процессов” [5, с. 89]. Н.Ф. Добрынин видел в решении этого вопроса большие перспективы для психологии — она наконец-то сможет превратиться из описательной науки в объяснительную.

Также заслужил особого упоминания доклад А.В. Запорожца “Изменение взаимоотношения двух сигнальных систем в процессе развития ребенка-дошкольника”, который экспериментально установил структуру реакций, включающих второсигнальные компоненты. По мнению А.В. Петровского, он убедительно показал, что при успешном выполнении ребенком словесной инструкции последняя оживляет сначала следы прежних непосредственных впечатлений, вызывает у ребенка образ известных обстоятельств, в которых предстоит действовать, а лишь затем осуществляется ответная двигательная реакция [12, с. 262].

А вот доклад П.Я. Гальперина “Опыт изучения формирования умственных действий”, по словам Петровского, вызвал борьбу мнений. Изучая, как ученик решает арифметические задачи “в уме”, П.Я. Гальперин установил, что каждое умственное действие в процессе его формирования проходит пять основных этапов: 1) освоение задания; 2) освоение действия с предметами; 3) освоение действия во внешнеречевом плане; 4) перенесение действия в умственный план и 5) окончательное становление умственного действия. “Выступавшие в прениях по докладу выражали сомнения в правомерности подобной схематизации умственных действий” [12, с. 264]. Как писала А.Н. Ждан, «именно с изучения понятия “действие” Гальперин начал свой исследовательский поиск и собственный путь в психологической науке: этому вопросу был посвящен доклад ученого на Совещаниях 1952 и 1953 гг.» [7, с. 115].

Значительный фрагмент своей статьи Петровский посвятил докладам психологов Института психологии Академии наук Грузинской ССР Д.И. Рамишвили, Р.Г. Натадзе, И.Т. Бжалава и З.И. Ходжава, и это неслучайно, так как еще «в апреле 1952 г. Президиум Академии наук Грузинской ССР провел дискуссию “О некоторых вопросах психологии”, где малокомпетентные в психологии люди обвинили теорию установки Д.Н. Узнадзе в идеализме» [10, с. 72]. Вероятно, к ним сохранялось повышенное внимание, поэтому Петровский писал: «грузинские психологи выдвинули в качестве объяснительного принципа для материалистической психологии так называемую “теорию установки”. Эта тенденция нашла наиболее явное выражение в докладах и выступлениях тт. Бжалава и Ходжава. В чем же сущность понятия “установка”?» [12, с. 263]. Далее он критично оценил содержание докладов, заметив, что проблема “установки” неоднократно обсуждалась и критиковалась на психологических совещаниях и следовало дать ей четкую оценку с точки зрения учения И.П. Павлова о высшей нервной деятельности. Председатель Научного совета по психологии при Президиуме АПН РСФСР профессор С.Л. Рубинштейн объявил о готовящейся дискуссии по проблемам теории установки, и, как писал Петровский, “участники совещания с удовлетворением встретили информационное сообщение” [Там же].

ОБСУЖДЕНИЕ ПРОСПЕКТА УЧЕБНИКА ПСИХОЛОГИИ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

На этом Совещании был еще один важный тематический блок вопросов: обсуждение проспекта

учебника психологии для педагогических институтов. Эту 50-страничную брошюру, изданную тиражом 1 тыс. экземпляров, получили все делегаты. Следует вспомнить, какими учебниками по психологии пользовались студенты педагогических вузов. Кроме самых первых советских учебников по психологии [22], появились новые — конкретно для высшего педагогического образования: Корнилов К.Н. Психология (М.: Учпедгиз, 1935); Психология / Под ред. К.Н. Корнилова, Б.М. Теплова, Л.М. Шварца (М.: Учпедгиз, 1938, 1941). Студенты вузов пользовались учебным пособием по психологии под ред. К.Н. Корнилова, А.А. Смирнова, Б.М. Теплова (1948), “содержащим серьезные методологические и фактические ошибки” [12, с. 264]. В 1947 г. на Всероссийском совещании заведующих кафедр педагогики, психологии и методик педагогических и учительских институтов, созванном по следам доклада А.А. Жданова о журналах “Звезда” и “Ленинград” (21 сентября 1946 г.) с целью определения задач формирования коммунистического мировоззрения у будущих педагогов, повышения их идейного уровня, в выступлениях вице-президента АПН РСФСР К.Н. Корнилова, действительного члена АПН РСФСР А.А. Смирнова, профессора Н.Ф. Добрынина обосновывалась значимость изменения и “перестройки” организации преподаваемой дисциплины психологии, а также обозначалась важная задача перед АПН РСФСР — разработка нового учебника по психологии. За прошедшие шесть лет с того совещания произошло множество научных и политических событий, наверняка заставлявших авторов срочно вносить изменения в содержание. В 1953 г. был представлен проспект учебника психологии для педагогических институтов под редакцией члена-корреспондента АН СССР С.Л. Рубинштейна и действительных членов Академии педагогических наук РСФСР А.Н. Леонтьева, А.А. Смирнова и Б.М. Теплова [15]. В нем было семь глав: предмет, методы и задачи психологии; характеристика познавательных процессов; побуждения и чувства; волевые действия и навыки; конкретные виды деятельности (труд, учение и игра); психологическая характеристика личности; возрастные этапы психического развития.

В целом проспект учебника был признан удачным, выступавшие подчеркнули правильные позиции авторов, рассматривавших “психику как процесс, рефлекторный по происхождению и отражательный по содержанию” [12, с. 265]. Однако К.Н. Корнилов раскритиковал методологию построения будущего учебника, указав на отсутствие должного отражения вопросов психологии советского человека, и выступавшие отметили: неточную

рефлекторную трактовку психических процессов; пережитки субъективизма и интроспекционизма; несовершенную структуру проспекта; отсутствие в содержании “истории психологии и ожесточенной борьбы между материализмом и идеализмом в психологической науке” [Там же]; туманность языка, затруднявшую понимание и усвоение текста, и т.д. А.В. Петровский с сожалением отметил, что, несмотря на обилие критических замечаний, выступавшие в прениях обошлись без рассмотрения принципиальных методологических вопросов.

Напомним, что учебник по психологии для педагогических институтов под редакцией А.А. Смирнова (главный редактор), А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и Б.М. Теплова вышел в 1956 г. Авторский коллектив, участвовавший в его создании, был представительный: Л.В. Благонягина, Л.И. Божович, Ф.Н. Гоноболин, К.М. Гуревич, Е.В. Гурьянов, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, Е.И. Игнатьев, О.А. Крутецкий, Н.С. Лейтес, А.Р. Лурия, Н.А. Менчинская, Г.И. Поляков, А.Н. Соколов, Е.Н. Соколов, Ф.Н. Шемакин, Д.Б. Эльконин [16].

Завершал Совещание президент Академии педагогических наук РСФСР И.А. Каиров, отметивший высокий идейно-теоретический уровень докладов, построенных на основе марксистского мировоззрения. Несмотря на это, он указал на существовавший “начетнический, талмудистский подход к трудам классиков марксизма-ленинизма, попытки прикрыться цитатами” [12, с. 264] и призвал повысить уровень критики и самокритики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

II Всесоюзное совещание по вопросам психологии, созданное Президиумом Академии педагогических наук РСФСР, прошло в Москве с 3 по 8 июля 1953 г. Это было необычное совещание. С одной стороны, оно было плановое, так как его наметили еще в 1952 г., поэтому оно было похоже на предыдущие научные мероприятия своим ровным течением, выверенными докладами с преемственностью их содержания из предыдущего совещания. С другой стороны, его отличие заметил А.В. Петровский: “Прения по докладам не развернулись достаточно широко и в большинстве случаев не носили характера творческой дискуссии” [Там же], объяснив это большим количеством докладов, но 31 доклад за 5 дней — это немного. Возможно, их было больше, а число 31 означало только количество опубликованных сообщений. К тому же осталось невыясненным реальное количество участников. Нам представляется, что причина

отсутствия научных дискуссий состоит в другом: осторожность, страх, оцепенение от неизвестности, привычная оглядка на руководящую фигуру сковывали творческую инициативу.

В качестве небольшого отступления интересно сравнить содержание докладов следующего Совещания по психологии (1–6 июля 1955 г.), где была уже другая атмосфера. Из представительной книги материалов Совещания мы узнаем, что “из 101 представленного доклада имя И.П. Павлова упоминается всего в 39 выступлениях, а ссылка на прошедшую пять лет назад сессию встречается только в одной (!) работе” [9, с. 7]. Не было словословия умершего вождя, хотя ссылки на его слова встречались в некоторых докладах.

Множество докладов на Совещании 1953 г. имело явную педагогическую направленность психологических исследований. В этом проявилась попытка найти “безобидную” тему? Или это был возврат к исследованиям ребенка, прерванным в 1936 г.? Заметим, что одним из выступавших на Совещании был М.Н. Шардаков — один из известных педологов-теоретиков, чей учебник по педологии для педтехникумов был подвергнут острой критике [2], а позже, в 1936 г., внесен в список педологической литературы, подлежащей изъятию. Названные А.В. Петровским немногочисленные темы выступлений — язык и мышление, ощущение и восприятие, типологические различия высшей нервной деятельности человека — были, скорее, вынужденной мерой, негромким выступлением советских психологов запланированного ранее мероприятия, за которым стояла осторожная и настороженная пауза.

На предыдущем Совещании 1952 г. участники просили Академию педнаук РСФСР издавать специальный журнал по психологии, а в 1953 г., как писал А.В. Петровский, участники уже “предъявляли претензии к Президиуму Академии педагогических наук РСФСР, указывая на затяжку организации специального психологического журнала” [12, с. 264].

Время Сталина — “тридцатилетняя власть величия и беды” [18, с. 9] — закончилось не 5 марта 1953 г., а значительно позже. Некоторые называют дату 25 февраля 1956 г., когда на XX съезде КПСС Н.С. Хрущев прочитал доклад “О культе личности и его последствиях”, другие — 31 октября 1961 г., когда саркофаг с телом вождя вынесли из Мавзолея. Наверное, у каждого ученого того времени была своя дата прощания со Сталиным, после которой наступило творчество нового исторического периода.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Артемьева О.А.* К 70-летию Павловской сессии: американская историография советской психологии // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 1. С. 122–131.
2. Бригада кафедр педологии ЛООДИ, Ленинградского института им. Герцена и педтехникумов. Против извращений в педологических учебниках (Об учебнике педологии для педагогических техникумов под редакцией М.Н. Шардакова) // Педология. 1931. № 7–8. С. 41–44.
3. *Грэхэм Л.Р.* Естествознание, философия и науки о человеческом поведении в Советском Союзе / Пер. с англ. М.: Изд-во политической литературы, 1991.
4. *Добренко Е.* Поздний сталинизм: эстетика политики: В 2 т. Т. 2. М.: Новое литературное обозрение, 2020.
5. Доклады на Совещании по вопросам психологии 3–8 июля 1953 г. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954.
6. *Дружинин П.А.* Идеология и филология. Ленинград, 1940-е годы: Документальное исследование. Т. 1. М.: Новое литературное обозрение, 2012.
7. *Ждан А.Н.* Философия психологии в наследии П.Я. Гальперина (К 115-летию со дня рождения психолога) // Вопросы философии. 2018. № 2. С. 112–121.
8. *Журавлев А.Л., Почебут Л.Г.* Направления и проблемы развития отечественной психологии в послевоенные годы (по материалам конференции в Ленинградском университете в 1947 г.) // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 2. С. 88–97.
9. *Журавлев А.Л., Стоюхина Н.Ю.* “Павловская” сессия глазами психологов (к 70-летию проведения) // Научные труды Московского гуманитарного университета. 2020. № 5. С. 4–12.
10. *Журавлев А.Л., Стоюхина Н.Ю.* Совещание по вопросам психологии 1952 г. (К 70-летию проведения) // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 5. С. 71–80.
11. Научная дискуссия. Проблема ощущения в свете марксистско-ленинской теории познания. Тезисы. Ленинград: б/и, 1953.
12. *Петровский А.В.* К итогам Совещания по психологии // Вопросы философии. 1953. № 5. С. 261–264.
13. *Почебут Л.Г.* Актуальные проблемы психологии в послевоенный период (1945–1946 гг.) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 1 (25). С. 129–147.
14. Предисловие // Доклады на Совещании по вопросам психологии 3–8 июля 1953 г. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1954. С. 3–4.
15. Проспект учебника психологии для педагогических институтов. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953.
16. Психология: Учебник для педагогических институтов / Под ред. А.А. Смирнова. М.: Учпедгиз, 1956.
17. *Рыбас С.Ю.* Сталин. М.: Молодая гвардия, 2010.
18. *Слуцкий Б.А.* Стихи разных лет. Из неизданного. М.: Советский писатель, 1988.
19. Совещание по вопросам психологии // Учительская газета. 1953. 3 июля. С. 1.
20. *Стоюхина Н.Ю.* Советская психология труда на новом этапе (к 65-й годовщине совещания по вопросам психологии труда) // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2022. Т. 7. № 1. С. 51–72.
21. *Стоюхина Н.Ю., Журавлев А.Л.* “Павловская” сессия: новое прочтение // Психологический журнал. 2021. Т. 42. № 5. С. 49–58.
22. *Стоюхина Н.Ю., Костригин А.А.* Из истории преподавания психологии: первые советские учебники 1920–1930-х гг. // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). С. 115–125.
23. Тезисы докладов на совещании по психологии. М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1953.
24. *Фрумкин К.Г.* Любование ученым сословием: Отражение социальной истории советской науки в литературе, искусстве и публичной риторике. М.; СПб.: Нестор-История, 2022.

TO THE 70TH ANNIVERSARY OF THE 1953 MEETING ON PSYCHOLOGY: THE FIRST POST-STALINIST EVENT

N. Yu. Stoyukhina^{1,*}, A. L. Zhuravlev^{2,**}

¹*Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod;
603000, Nizhny Novgorod, Universitetsky Lane, 7, Russia.*

²*Institute of Psychology Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

**PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Administration Psychology.*

E-mail: natas0@rambler

***Academic of RAS, Professor, Scientific Supervisor of Institute of Psychology.*

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

Received 25.08.2024

Abstract. The authors tried to take a new look at a little-known for Russian psychological science event — the II All-Union Meeting on Psychology, convened by the Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR and held in Moscow from July 3 to 8, 1953, the 70th anniversary of which was celebrated in 2023. The meeting was organized a year after the Meeting on psychology, convened on the initiative of the Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR and held from June 30 to July 5, 1952. Unlike the Meeting of 1952, where there were mainly theoretical speeches, in the reports at the 1953 Meeting psychologists presented concrete psychological research carried out experimentally, thus summarizing some preliminary results of the reorganization of psychological science on the basis of the teachings of I.P. Pavlov. There were three thematic groups of reports: language and thinking, sensation and perception, typological differences of human higher nervous activity, in which there was a desire to find concrete ways of genuine reorganization of the whole system of psychology on the basis of I.P. Pavlov's doctrine of higher nervous activity. The disadvantages of the speeches were recognized as the weak connection of specific studies, carried out by the method of objective physiological analysis, with psychological problems, the loss of the specificity of psychological research, the dominance of questions of physiological analysis, the uncritical use of old psychological methods, and the formal use of I.P. Pavlov's teaching. Another important issue discussed at the Meeting was the Prospectus of the textbook edited by professors S.L. Rubinstein, A.N. Leontiev, A.A. Smirnov, and B.M. Teplov, full members of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR.

Keywords: history of psychology, Meeting on Psychology in 1953, Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, restructuring of psychology, the teaching of I.P. Pavlov, textbook on psychology for pedagogical institutes.

REFERENCES

1. *Artem'eva O.A.* K 70-letiyu Pavlovskoi sessii: amerikanskaya istoriografiya sovetskoi psikhologii. *Psikhologicheskii zhurnal.* 2020. V. 41. № 1. P. 122–131. (In Russian)
2. Brigada kafedr pedagogii LOODI, Leningradskogo instituta im. Gertsena i pedtekhnikumov. *Protiv izvrashchenii v pedagogicheskikh učebnikakh (Ob učebnike pedagogii dlya pedagogicheskikh tekhnikumov pod redaktsiei M.N. Sharakova).* *Pedagogiya.* 1931. № 7–8. P. 41–44. (In Russian)
3. *Grekh L.R.* Estestvoznaniye, filosofiya i nauki o chelovecheskom povedenii v Sovetskom Soyuze. Moscow: Izd-vo politicheskoi literatury, 1991. (In Russian)
4. *Dobrenko E.* Pozdnii stalinizm: estetika politiki: V 2 t. T. 2. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2020. (In Russian)
5. *Doklady na Soveshchaniy po voprosam psikhologii 3–8 iyulya 1953 g.* Moscow: Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1954. (In Russian)
6. *Druzhinin P.A.* Ideologiya i filologiya. Leningrad, 1940-e gody: Dokumental'noye issledovanie. V. 1. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2012. (In Russian)
7. *Zhdan A.N.* Filosofiya psikhologii v nasledii P.Ya. Gal'perina (K 115-letiyu so dnya rozhdeniya psikhologa). *Vo prosy filosofii.* 2018. № 2. P. 112–121. (In Russian)
8. *Zhuravlev A.L., Pochebut L.G.* Napravleniya i problemy razvitiya otechestvennoi psikhologii v poslevoennyye gody (po materialam konferentsii v Leningradskom universitete v 1947 g.). *Psikhologicheskii zhurnal.* 2021. V. 42. № 2. P. 88–97. (In Russian)
9. *Zhuravlev A.L., Stoyukhina N.Yu.* "Pavlovskaya" sessiya glazami psikhologov (k 70-letiyu provedeniya). *Nauchnye trudy Moskovskogo gumanitarnogo universiteta.* 2020. № 5. P. 4–12. (In Russian)

10. *Zhuravlev A.L., Stoyukhina N. Yu.* Soveshchanie po voprosam psikhologii 1952 g. (K 70-letiyu provedeniya). *Psikhologicheskii zhurnal*. 2022. V. 43. № 5. P. 71–80. (In Russian)
11. Nauchnaya diskussiya. Problema oshchushcheniya v sverte marksistsko-leninskoi teorii poznaniya. Tezisy. *Leninograd: b/i*, 1953. (In Russian)
12. *Petrovskii A.V.* K itogam Soveshchaniya po psikhologii. *Voprosy filosofii*. 1953. № 5. P. 261–264. (In Russian)
13. *Pochebut L.G.* Aktual'nye problemy psikhologii v poslevoennyi period (1945–1946 gg.). *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya*. 2022. V. 7. № 1 (25). P. 129–147. (In Russian)
14. Predislovie // *Doklady na Soveshchaniy po voprosam psikhologii 3–8 iyulya 1953 g.* M.: *Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*, 1954. P. 3–4. (In Russian)
15. *Prospekt uchebnika psikhologii dlya pedagogicheskikh institutov.* Moscow: *Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*, 1953. (In Russian)
16. *Psikhologiya: Uchebnik dlya pedagogicheskikh institutov / Pod red. A.A. Smirnova.* Moscow: *Uchpedgiz*, 1956. (In Russian)
17. *Rybas S.Yu.* Stalin. Moscow: *Molodaya gvardiya*, 2010. (In Russian)
18. *Slutskii B.A.* Stikhi raznykh let. Iz neizdannogo. Moscow: *Sovetskii pisatel'*, 1988. (In Russian)
19. Soveshchanie po voprosam psikhologii. *Uchitel'skaya gazeta*. 1953. 3 iyulya. P. 1. (In Russian)
20. *Stoyukhina N.Yu.* Sovetskaya psikhologiya truda na novom etape (k 65-i godovshchine soveshchaniya po voprosam psikhologii truda). *Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Organizatsionnaya psikhologiya i psikhologiya truda*. 2022. V. 7. № 1. P. 51–72. (In Russian)
21. *Stoyukhina N.Yu., Zhuravlev A.L.* “Pavlovskaya” sessiya: novoe prochtenie. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2021. V. 42. № 5. P. 49–58. (In Russian)
22. *Stoyukhina N.Yu., Kostrigin A.A.* Iz istorii prepodavaniya psikhologii: pervye sovetskie uchebniki 1920–1930-kh gg. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. 2022. № 2 (125). P. 115–125. (In Russian)
23. *Tezisy dokladov na soveshchaniy po psikhologii.* Moscow: *Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*, 1953. (In Russian)
24. *Frumkin K.G.* Lyubovanie uchenym sosloviem: Otrazhenie sotsial'noi istorii sovetskoi nauki v literature, iskusstve i publichnoi ritorike. Moscow; Saint Petersburg: *Nestor-Istoriya*, 2022. (In Russian)

УДК 159.9(091)

ВКЛАД Т. П. ЗИНЧЕНКО В РАЗВИТИЕ КОГНИТИВНОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ (К 85-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ)

© 2024 г. А. Л. Журавлев^{1,*}, С. Ф. Сергеев^{2,**}

¹ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

²ФГБОУВО Санкт-Петербургский государственный университет;

199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная, д. 7–9, Россия.

*Академик РАН, профессор, научный руководитель Института психологии РАН.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru

**Доктор психологических наук, профессор.

E-mail: s.f.sergeev@spbu.ru

Поступила 17.08.2024

Аннотация. Статья представляет собой научно-биографическое эссе, посвященное анализу творческой деятельности и личностным качествам известного советского психолога, ученого-когнитивиста, представителя Ленинградской/Санкт-Петербургской психологической школы, доктора психологических наук, профессора Татьяны Петровны Зинченко. Отмечены ее неординарные человеческие качества и ярко выраженный педагогический талант. Показана пионерская и основополагающая роль в создании и развитии теоретико-методологического и экспериментального базиса Ленинградской школы когнитивной психологии, исследований восприятия и памяти, опознания и кодирования информации человеком, изучения процессов перцептивной интерференции, когнитивных стилей, прикладных аспектов инженерной психологии и когнитивной эргономики. Исследования указанного круга проблем были начаты и проводились в 1960–1980-х годах в лаборатории приема и обработки информации факультета психологии Ленинградского государственного университета. Под руководством Т.П. Зинченко разработаны и широко использовались в учебной и научно-практической работе методы тахистоскопических исследований, показавшие высокую эффективность при изучении процессов восприятия, внимания и памяти. Татьяной Петровной разработана структурно-функциональная модель опознания, исследованы ее структура и связи с базовыми психическими процессами. Совместно с А.А. Фрумкиным в середине 1990-х годов ею впервые была создана и использовалась на практике автоматизированная система психологического сопровождения деятельности, включавшая батарею психодиагностических методов для профессионального отбора на базе компьютерных технологий.

Ключевые слова: история психологии, Т.П. Зинченко, когнитивная психология, перцептивные действия, память, опознание, восприятие, когнитивный контроль, когнитивные стили, экспериментальные исследования, перцептивная интерференция.

DOI: 10.31857/S0205959224050115

24 апреля 2024 г. исполнилось 85 лет со дня рождения Татьяны Петровны Зинченко (1939–2001) — яркого представителя Ленинградской/Санкт-Петербургской научно-практической школы инженерной психологии и эргономики, основателя и лидера направления когнитивных исследований восприятия, памяти и внимания, изучения когнитивных стилей.

Татьяна Петровна родилась в Харькове в семье известного советского психолога Петра Ивановича Зинченко — основателя научной психологической династии, воспитавшей трех докторов наук по психологии и педагогике.

Это основатель династии — Петр Иванович Зинченко, представитель Харьковской школы советской психологии, известный своими исследованиями произвольного запоминания [5], один из авторов, теоретиков и основоположников деятельностного подхода. Ее брат — Владимир Петрович Зинченко — доктор психологических наук, профессор, специалист в области эргономики и инженерной психологии, автор микроструктурного анализа исполнительской деятельности, исследователь проблем творчества [6; 14]. Третьим доктором психологических наук в семье стала сама Татьяна Петровна.

В 1956 г. она поступила на факультет филологии Харьковского государственного университета и после его окончания получила квалификацию филолога, преподавателя русского языка и литературы. Несколько лет она проработала преподавателем в средней школе. В 1962 г. она переехала в Ленинград, где работала в Ленгосуниверситете сотрудником лаборатории инженерной психологии философского факультета, организованной в 1959 г. Б.Ф. Ломовым (подробнее о нем см.: [2; 13]). После открытия факультета психологии Татьяна Петровна работала ассистентом на кафедре эргономики и инженерной психологии. С 1964 г. она возглавляла лабораторию приема и обработки информации, работавшую на общественных началах, в которой и прошла вся ее научная жизнь. В 1967 г. Т.П. Зинченко защитила диссертацию на тему “Исследование перцептивных процессов в связи с задачей построения информационных моделей” и стала кандидатом педагогических наук (по психологии). Вела активную многолетнюю общественную, научную и образовательную деятельность, работала доцентом, профессором кафедры эргономики и инженерной психологии факультета психологии ЛГУ, читала курсы по экспериментальной психологии и современной когнитивной психологии. В 1983 г. после защиты диссертации “Функциональная структура опознания” ей была присуждена ученая степень доктора психологических наук, присвоено звание профессора.

ЛИЧНОСТНЫЕ И ЧЕЛОВЕЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА Т.П. ЗИНЧЕНКО

Татьяна Петровна обладала редкими человеческими качествами и ярко выраженным педагогическим талантом, что отмечают многие ее современники и коллеги. По нашей инициативе лауреат Государственной премии СССР, доктор медицинских наук, профессор ВМА им. С.М. Кирова Борис Владимирович Овчинников вспоминает:

«От встреч с Татьяной Петровной Зинченко сохранилось впечатление редкой (скорее, даже уникальной) душевной красоты и гармонии, которыми она обладала. Это был добрый, искренний, спокойный и уравновешенный человек. Даже краткое общение с ней оставляло приятное и радостное впечатление. Как преподаватель, она держалась на равных с нами — слушателями спецфакультета по переподготовке кадров по инженерной психологии 1981–1982 гг., хотя и вполне взрослыми людьми, но имевшими о психологии весьма отдаленные, довольно причудливые представления. Эту разницу в уровне профессиональных знаний

Татьяна Петровна никогда не подчеркивала. Она и производила впечатление и в действительности была настоящим ученым, стремящимся постичь научную истину настолько, насколько это возможно. Мыслила точно, логично, последовательно и аргументированно, была весьма настойчива в достижении своих научных и профессиональных целей. Лишь один раз я увидел ее в состоянии растерянности и даже некоторого испуга и замешательства. В перерыве между занятиями один из наших товарищей (впоследствии аспирант Т.П. Зинченко, доктор наук в настоящее время) демонстрировал своим одноклассникам мастерство гипноза, которым, к слову сказать, он владел в совершенстве. Испытуемый доброволец, пожелавший побыть “медиумом”, уже был погружен в гипнотический транс и сидел на стуле. В этот момент вошла Татьяна Петровна, которая не знала, что происходит в классе. Увидев “спящего наяву” медиума, она тут же у двери прижалась спиной к стене и застыла в молчании. Обернувшись, я заметил ее растерянность и поспешил успокоить. Этот инцидент, однако, не повлиял на доброе отношение Татьяны Петровны к нашей группе. Я вспоминаю также встречи с Татьяной Петровной спустя несколько лет, когда она проходила лечение в клиниках Военно-медицинской академии. Увы, медицина мало чем смогла помочь при ее заболевании. Но Татьяна Петровна держалась стойко, ровно и мужественно, ее дух “господствовал над телесными немощами”, подтверждая известное выражение гениального Бетховена».

Воспоминания Б.В. Овчинникова дополняются свидетельствами кандидата психологических наук, ведущего научного сотрудника АО Концерн “Океанприбор”, доцента СПб ЭТУ “ЛЭТИ” Ольги Павловны Сопиной: «Я познакомилась с Татьяной Петровной осенью 1979 г. после поступления на спецфакультет по переподготовке кадров по инженерной психологии. Татьяна Петровна читала у нас курс инженерной психологии. Импонировали ее манера поведения и форма изложения материала. Всегда строгая, спокойная, никогда не повышавшая голос, с необычайно логичной и точной формой подачи материала, что нас “технарей” привлекало в лекциях Татьяны Петровны, вызывая большой интерес и уважение.

Позднее, в 1984 г., я поступила в заочную аспирантуру, и Татьяна Петровна стала моим научным руководителем. Запомнилось несколько эпизодов нашей совместной работы.

День приемного экзамена в аспирантуру (базовое техническое образование для поступления в аспирантуру по специальности “психология” требовало

сдачи дополнительного экзамена по общей психологии) у меня совпал с личными неприятностями, и настроение было несколько рассеянным и подавленным. Мы еще не были близко знакомы, но Татьяна Петровна сразу поняла мое состояние и тактично поддержала меня. При не совсем удачном ответе помогла выйти из затруднительного положения. Для меня это был пример женской солидарности, соединенной с высоким чувством эмпатии и доверия.

Поступив в аспирантуру, я стала внештатным сотрудником лаборатории приема и обработки информации, которую возглавляла Татьяна Петровна. Она была душой коллектива: с позитивным настроением, креативная, всегда приходящая на помощь. Ее обожали все, руководителем она была замечательным.

Работу я писала на своем предприятии с учетом специфики деятельности операторов подводных аппаратов. Татьяна Петровна легко адаптировала теорию к возникавшим практическим задачам. Очень трепетно относилась к языку изложения материала, высокая культура речи была у нее в крови. Все замечания она писала на бумаге вручную. Я до сих пор храню их в своем архиве. Аккуратный, вдумчивый почерк, со всеми знаками препинания и без грубых сокращений.

При подготовке к защите диссертации имя Татьяны Петровны как научного руководителя давало мне фантастические преимущества. Отзывов было много, но я запомнила один, где автор в сопроводительном письме указал, что, если руководитель Т.П. Зинченко, то работу можно не читать, все будет замечательно. За всю свою жизнь я ни разу не встречала такого доверия оппонента к научным результатам соискателя.

На свете мало людей, оставивших такой светлый и глубокий след, какой оставила во мне Татьяна Петровна, и я благодарна судьбе за встречу с ней».

НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: РЕЗУЛЬТАТЫ И ДОСТИЖЕНИЯ

Вся научная жизнь Т.П. Зинченко прошла в Ленинградском/Санкт-Петербургском университете в созданной в 1964 г. лаборатории приема и обработки информации. Основной костяк научного коллектива составили В.А. Афанасьев, В.К. Гайда, Г.Н. Горбунова, О.А. Ильченко, Л.И. Рябинкина. Изучение психических феноменов в рамках когнитивной психологии на базе информационного подхода стало научным кредо и основной тематикой исследований лаборатории, о чем свидетельствуют

темы диссертаций, защищенных сотрудниками лаборатории: “Зрительное пространственное различение и проблема кодирования визуальной информации, предъявляемой человеку” (В.К. Гайда, 1972), “Исследование эффективности информационного поиска при различных способах кодирования” (Л.И. Рябинкина, 1978), “Исследование оперативной памяти в процессах информационного поиска и подготовки решения” (Г.Н. Горбунова, 1979). Практически была создана научно-экспериментальная и учебно-методическая база когнитивной психологии и эргономики, ставшая неотъемлемой частью Ленинградской школы инженерной психологии (рис. 1).



Рис. 1. Кафедра эргономики и инженерной психологии факультета психологии Ленинградского госуниверситета в 1980-е годы: верхний ряд слева направо — Г.В. Суходольский, С.А. Маничев, В.К. Васильев, Г.С. Никифоров; нижний ряд слева направо — И.М. Луцких, Т.П. Зинченко, М.А. Дмитриева, О.С. Дейнека, М.Н. Ильина

Ленинградскую школу психологии до недавнего времени отличали ярко выраженная направленность на решение практических задач и строгий, экспериментально обоснованный подход к получению научного знания [18]. Особенно высоко ценились эксперимент и точная наука. Данные традиции культивировались и в лаборатории Т.П. Зинченко. Исследование перцептивных процессов на микроинтервалах времени потребовало специальной аппаратуры, которая в то время не производилась в стране, и лаборатория была оснащена самодельными тахистоскопами, приборами для предъявления зрительной стимульной информации на заданный интервал времени разработки Виктора Александровича Горбунова — сотрудника НИИКСИ [4], который долгие годы калибровал и ремонтировал эти электромеханические приборы. Впоследствии стали использоваться программные методы с компьютерным предъявлением

стимулов. Главным источником финансирования работ лаборатории служили хозяйственные договоры с заказчиками, в роли которых выступали научно-исследовательские и проектные организации оборонной направленности. Большинство тем договоров было связано с обеспечением операторской и совместной деятельности человека в сложных эргатических системах при решении задач сенсомоторного слежения, селекции и опознавания целей, наблюдения и принятия решений в экстремальных условиях. Нарботки лаборатории Т.П. Зинченко в области когнитивной психологии во многом определили направление работ профессора В.М. Аллахвердова, предложившего впоследствии авторскую концепцию сознания [1] и создавшего на кафедре общей психологии, которой он заведовал, группу когнитивных психологов [20].

Оформившийся в среде молодых советских психологов 1970–1980-х годов интерес к тематике когнитивных стилей и контролей подогревался проведением в Санкт-Петербурге под руководством И.М. Палея ряда молодежных научно-практических семинаров по когнитивно-стилевой тематике. В мае 1986 г. в Таллине под эгидой Таллинского педагогического института им. Э. Вильде состоялся семинар “Когнитивные стили”, организованный В. Колга, на котором был представлен доклад Т.П. Зинченко и Н.Н. Киреевой “О природе эффекта интерференции и индивидуальных особенностей его проявления”, в котором была предложена модифицированная методика теста Струпа, проведена серия экспериментальных исследований феномена перцептивной интерференции [9]. Семинар стал знаковым явлением в когнитивной психологии. В нем принимали участие молодые ученые и специалисты, которые в настоящее время представляют “золотой фонд” отечественной психологии: А.Г. Асмолов, О.С. Дейнека, М.М. Кашапов, Д.А. Леонтьев, В.Ф. Петренко, М.А. Холодная, А.Г. Шмелев и др.

Научные интересы Т.П. Зинченко были связаны в основном с экспериментальной психологией памяти и продолжили семейные традиции по изучению памяти, заложенные ее отцом и братом [7; 12]. Она разработала и вела на факультете психологии Ленгосуниверситета более 30 лет курс экспериментальной психологии и является автором ряда учебных пособий и учебников [3; 15].

Второе направление исследований Т.П. Зинченко было посвящено когнитивной психологии [11; 12]. К значимым ее научным достижениям в этой области можно отнести разработанную и экспериментально обоснованную в ее работах концепцию опознавания, рассматриваемого как сложный,

многоуровневый процесс соотнесения непосредственно воспринимаемой окружающей действительности с перцептивными и вербальными эталонами, записанными в памяти индивида [8]. Даны характеристики опознавания как полисистемного процесса, включающего в себя перцептивные, мнемические, селективные и тому подобные компоненты. Итогом работы послужили рекомендации по выбору и проектированию кодовых алфавитов для обеспечения оптимального согласования характеристик человека-оператора и системы управления. Можно утверждать, что данные работы явились пионерскими и послужили развитию научно-практического направления юзабилити-инжиниринга, используемого в настоящее время при формировании пользовательских свойств интерфейсов [16; 17].

Отметим значительный вклад Т.П. Зинченко в профессиональную и педагогическую психодиагностику. Совместно с А.А. Фрумкиным и Л.В. Винокуровым ею была разработана автоматизированная система профессиональной психодиагностики [10; 19] на базе персонального компьютера, в которой реализована идея сличения реального психологического портрета испытуемого с психологическим эталоном специальности, построенным на базе экспертных оценок.

За цикл работ в области когнитивных исследований Т.П. Зинченко была избрана в 1987 г. в члены Европейской ассоциации когнитивной психологии, стала членом Нью-Йоркской академии наук, что свидетельствует о высокой оценке и международном признании результатов ее творчества.

Жизнь Татьяны Петровны оборвалась 24 октября 2001 г., неожиданно рано. Она передала эстафету самоотверженного служения психологии своим ученикам и последователям.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. СПб.: Изд-во “Речь”, 2003.
2. Барабанищikov В.А., Журавлев А.Л., Кольцова В.А. Системное исследование психического в работах Б.Ф. Ломова // Психологический журнал. 2007. Т. 28. № 3. С. 5–13.
3. Введение в психологию / А.В. Брушлинский, В.П. Зинченко, Т.П. Зинченко, М.Ю. Кондратьев, И.Б. Котова, Н.С. Лейтес. М.: Academia, 1997.
4. Журавлев А.Л., Дробышева Т.В., Семенов В.Е. История и опыт социально-психологической школы НИИКСИ Санкт-Петербургского (Ленинградского)

- государственного университета (интервью с В.Е. Семеновым в связи с 75-летием со дня рождения) // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2017. Т. 2. № 2. С. 197–229.
5. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. М.: Изд-во АПН СССР, 1961.
 6. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010.
 7. Зинченко В.П. Вступительные заметки о живой памяти: Памяти Зинченко Татьяны Петровны // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. М.: РОСПЭН, 2011.
 8. Зинченко Т.П. Опознавание и кодирование. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981.
 9. Зинченко Т.П., Киреева Н.Н. О природе эффекта интерференции и индивидуальных особенностей его проявления // Когнитивные стили. Тезисы научно-практического семинара. Таллин, 1986. С. 91–95.
 10. Зинченко Т.П., Фрумкин А.А. Автоматизированная система профессиональной психодиагностики // Психологические исследования: Сб. научных и методических материалов. СПб., 1997. № 1. С. 137–140.
 11. Зинченко Т.П. Когнитивная и прикладная психология. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000.
 12. Зинченко Т.П. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб.: Питер, 2002.
 13. Кольцова В.А., Журавлев А.Л. Б.Ф. Ломов — новатор и первопроходец в психологической науке (К 90-летию со дня рождения) // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 6. С. 5–16.
 14. Мунипов В.М., Зинченко В.П. Эргономика. Человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды. М.: Логос, 2001.
 15. Практикум по инженерной психологии и психологии труда / Т.П. Зинченко, Г.Н. Горбунова, В.И. Кушпиль и др. Л.: Изд-во ЛГУ, 1983.
 16. Сергеев С.Ф. Забытые страницы советской инженерной психологии // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 4. С. 101–105.
 17. Сергеев С.Ф. Юзабилити-тестирование интерфейсов информационных систем в гуманитарных науках и искусстве: Учеб. пособие. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2012.
 18. Суходольский Г.В. О Ленинградской/Санкт-Петербургской и Московской психологических школах // Петербургская школа психологии: прошлое, настоящее, будущее (40 лет факультету психологии СПбГУ). СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. С. 328–332.
 19. Фрумкин А.А., Зинченко Т.П., Винокуров Л.В. Методы и средства эргономического обеспечения проектирования. СПб.: Петерб. гос. ун-т путей сообщения, 1999.
 20. Экспериментальная психология познания: когнитивная логика сознательного и бессознательного / В.М. Аллахвердов и др. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.

CONTRIBUTION OF T. P. ZINCHENKO TO THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE AND APPLIED PSYCHOLOGY (ON THE OCCASION OF HER 85th BIRTHDAY)

A. L. Zhuravlev^{1,*}, S. F. Sergeev^{2,**}

¹*Institute of Psychology Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

²*St. Petersburg State University;
199034, Saint Petersburg, Universitetskaya embankment, 7–9, Russia.
Academic of RAS, Professor, Scientific Supervisor of Institute of Psychology.

E-mail: alzhuravlev2018@yandex.ru
***Doctor of Psychological Sciences, Professor.
E-mail: s.f.sergeev@spbu.ru*

Received 17.08.2024

Abstract. This article is a scientific-biographical essay dedicated to the analysis of the activities, human, and personal qualities of the renowned Soviet psychologist, cognitive scientist, representative of the Leningrad/Saint Petersburg school of psychology, Doctor of Psychological Sciences, Professor Tatyana Petrovna

Zinchenko. The article highlights her extraordinary personal and human qualities and her pronounced pedagogical talent. It demonstrates her pioneering and foundational role in the creation and development of the theoretical-methodological and experimental basis of the Leningrad school of cognitive psychology, research on memory, perception, recognition, human information encoding, studies of perceptual interference processes, cognitive styles, and applied aspects of engineering psychology and cognitive ergonomics. Research on this range of issues began and was conducted in the 1960s–1980s in the “Reception and Processing of Information” laboratory of the Faculty of Psychology at Leningrad State University. Under T.P. Zinchenko’s leadership, methods of tachistoscopic research were developed and widely used in educational and scientific-practical work, showing high effectiveness in the study of perception, attention, and memory processes. Tatyana Petrovna developed a structural-functional model of recognition, investigating its structure and connections with basic mental processes. Together with A.A. Frumkin in the mid-1990s, the first automated system of psychological support for activities was created and implemented in practice, including a battery of psychodiagnoses methods for professional selection based on computer technologies.

Keywords: history of psychology, T.P. Zinchenko, cognitive psychology, perceptual actions, memory, recognition, perception, cognitive control, cognitive styles, experimental research, perceptual interference.

REFERENCES

1. *Allahverdiv V.M.* Metodologicheskoe putesthestvie po okeanu bessoznatel'nogo k tainstvennomu ostrovu soznaniya. Saint-Petersburg: Izd-vo “Rech”, 2003. (In Russian)
2. *Barabanshchikov V.A., Zhuravlev A.L., Kol'cova V.A.* Sistemnoe issledovanie psihicheskogo v rabotah B.F. Lomova. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2007. V. 28. № 3. P. 5–13. (In Russian)
3. *Vvedenie v psihologiyu. A.V. Brushlinskij, V.P. Zinchenko, T.P. Zinchenko, M. Yu. Kondrat'ev, I.B. Kotova, N.S. Lejtes.* Moscow: Academia, 1997. (In Russian)
4. *Zhuravlev A.L., Drobysheva T.V., Semenov V.E.* Istoriya i opyt social'no-psihologicheskoy shkoly NIIKSI Sankt-Peterburgskogo (Leningradskogo) gosudarstvennogo universiteta (interv'yuy s V.E. Semenovym v svyazi s 75-letiem so dnya rozhdeniya). *Institut psihologii Rossijskoy akademii nauk. Social'naya i ekonomicheskaya psihologiya*. 2017. V. 2. № 2. P. 197–229. (In Russian)
5. *Zinchenko P.I.* Neproizvol'noe zapominanie. Moscow: Izd-vo APN SSCR, 1961. (In Russian)
6. *Zinchenko V.P.* Soznanie i tvorcheskij akt. Moscow: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2010. (In Russian)
7. *Zinchenko V.P.* Vstupitel'nye zametki o zhivoj pamyati: Pamyati Zinchenko Tat'yany Petrovny. Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko. Moscow: ROSPEN, 2011. (In Russian)
8. *Zinchenko T.P.* Opoznanie i kodirovanie. Leningrad: Izd-vo Leningr. un-ta, 1981. (In Russian)
9. *Zinchenko T.P., Kireeva N.N.* O prirode efekta interferencii i individual'nyh osobennostej ego proyavleniya. *Kognitivnye stili. Tezisy nauchno-prakticheskogo seminara*. Tallin, 1986. P. 91–95. (In Russian)
10. *Zinchenko T.P., Frumkin A.A.* Avtomatizirovannaya sistema professional'noj psihodiagnostiki. *Psikhologicheskie issledovaniya: Sb. nauchnyh i metodicheskikh materialov*. SPb., 1997. № 1. P. 137–140. (In Russian)
11. *Zinchenko T.P.* Kognitivnaya i prikladnaya psihologiya. Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Vopronezh: Izd-vo NPO “MODEK”, 2000. (In Russian)
12. *Zinchenko T.P.* Pamyat' v eksperimental'noj i kognitivnoj psihologii. Saint Petersburg: Piter, 2002. (In Russian)
13. *Kol'cova V.A., Zhuravlev A.L. B.F. Lomov* — novator i pervoprohodec v psihologicheskoy nauke (K 90-letiyu so dnya rozhdeniya). *Psikhologicheskii zhurnal*. 2017. V. 38. № 6. P. 5–16. (In Russian)
14. *Munipov V.M., Zinchenko V.P.* Ergonomika. Chelovekooorientirovannoe proektirovanie tekhniki, programnyh sredstv i sredy. Moscow: Logos, 2001. (In Russian)
15. *Praktikum po inzhenernoj psihologii i psihologii truda. T.P. Zinchenko, G.N. Gorbunova, V.I. Kushpil' i dr.* Leningrad: Izd-vo LGU, 1983. (In Russian)
16. *Sergeev S.F.* Zabytie stranicy sovetsoj inzhenernoj psihologii. *Psikhologicheskii zhurnal*. 2013. V. 34. № 4. P. 101–105. (In Russian)
17. *Sergeev S.F.* Yuzabiliti-testirovanie interfejsov informacionnyh sistem v gumanitarnykh naukah i iskusstve: Uchebnoe posobie. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2012. (In Russian)
18. *Suhodol'skij G.V.* O Leningradskoj/Sankt-Peterburgskoj i Moskovskoj psihologicheskikh shkolah. *Peterburgskaya shkola psihologii: proshloe, nastoyashchee, budushchee (40 let fakul'tetu psihologii SPbGU)*. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. P. 328–332. (In Russian)
19. *Frumkin A.A., Zinchenko T.P., Vinokurov L.V.* Metody i sredstva ergonomicheskogo obespecheniya proektirovaniya. Saint Petersburg: Peterb. gos. un-t putej soobshcheniya, 1999. (In Russian)
20. *Eksperimental'naya psihologiya poznaniya: kognitivnaya logika soznatel'nogo i bessoznatel'nogo. V.M. Allahverdiv i dr.* Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2006. (In Russian)

УДК 159.9(091)

АНДРЕЙ ВЛАДИМИРОВИЧ БРУШЛИНСКИЙ: ОПЫТ НАУКОМЕТРИЧЕСКОГО АНАЛИЗА НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА¹

© 2024 г. В. И. Белопольский^{1,*}, А. А. Костригин^{1,**}

¹ФГБУН Институт психологии РАН;

129366, г. Москва, ул. Ярославская, д. 13, корп. 1, Россия.

*Доктор психологических наук, главный научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии.

E-mail: vbelop@mail.ru

**Кандидат психологических наук, научный сотрудник лаборатории истории психологии и исторической психологии.

E-mail: artdzen@gmail.com

Поступила 31.01.2024

Аннотация. Статья посвящена наукометрическому анализу научного творчества видного российского психолога А.В. Брушлинского. Проведен количественный анализ корпуса полной библиографии А.В. Брушлинского с разделением на типы публикаций. Установлены динамика его публикационной активности, количество и состав соавторов. Тематический анализ позволил выявить наиболее частотные психологические термины и ключевые словосочетания по периодам научного творчества. Рассмотрена динамика цитирований работ ученого, определены самые цитируемые публикации, проведена классификация цитирующих публикаций по институциональным и содержательным характеристикам. По результатам исследования сделан вывод о том, что использованный набор наукометрических методов и процедур позволил дополнить научную биографию А.В. Брушлинского количественными показателями его деятельности и, таким образом, может быть рекомендован для сравнительного анализа творчества отдельных ученых.

Ключевые слова: история психологии, А.В. Брушлинский, научное творчество, наукометрический анализ, тематический анализ, цитирования.

DOI: 10.31857/S0205959224050137

ВВЕДЕНИЕ

В плеяде выдающихся отечественных психологов второй половины XX в. можно выделить Андрея Владимировича Брушлинского (1933–2002) [5], 90-летие которого отмечалось в 2023 г. Его путь в науке — от научно-технического сотрудника сектора философских проблем психологии Института философии Академии наук СССР до члена-корреспондента Академии наук РАН и директора Института психологии РАН — достаточно подробно освещен в публикациях, в которых применялся метод качественного анализа биографии и творчества ученого [7; 10; 11; 14; 18]. Вместе с тем представляется важным, чтобы эти мемориальные и аналитические публикации, составляющие неотъемлемую часть его научной биографии [8], были дополнены

также количественным анализом его научных трудов.

Наукометрическое направление, посвященное анализу количественных показателей функционирования научных отраслей, организаций, коллективов и отдельных персоналий, в настоящее время завоевывает популярность в историко-психологических исследованиях [3; 4; 9; 15; и др.]. При этом остается еще много дискуссионных вопросов, касающихся методологии и методики проведения таких исследований.

Если обратиться к наукометрическому анализу научного творчества крупных ученых прошлого, следует отметить, что в ранее выполненных исследованиях он опирался лишь на ограниченный перечень показателей [6; 12; 13; 17; 19]. Возможности анализа научного творчества ученых по формальным показателям развивались вместе с совершенствованием науковедения, библиографического

¹ Работа выполнена в соответствии с госзаданием № 0138-2024-0010.

описания и публикационных баз данных. Во второй половине XX в. такие исследования проводились во многом с помощью “ручного счета” [20]; уже в 2000-е годы стал возможен автоматический подсчет публикаций и цитирований. В настоящее время количественный анализ научного творчества персоналий [2; 16] позволяет не только определять публикационные показатели, но и выявлять содержательные и тематические характеристики работ ученых с помощью анализа их текстов. По нашему мнению, следует использовать именно совокупность методов и индикаторов при количественном анализе научно-исследовательской деятельности отдельных ученых.

Целью данной работы является комплексное наукометрическое² изучение научного творчества крупного отечественного психолога А.В. Брушлинского. Объект исследования — собранная нами полная библиография публикаций ученого. В качестве предмета исследования выступили структура и динамика публикационной активности А.В. Брушлинского, тематическая направленность его трудов и их востребованность со стороны научного сообщества. Проведенное исследование расширяет и дополняет ранее опубликованные нами предварительные результаты [1].

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ А.В. БРУШЛИНСКОГО

Андрей Владимирович родился 4 апреля 1933 г. в Москве. Он окончил среднюю школу № 34 г. Москвы (1951) и отделение психологии философского факультета МГУ им. М.В. Ломоносова (1956). В этом же году он начал работать научно-техническим сотрудником в секторе философских проблем психологии Института философии Академии наук СССР. В 1958 г. он перешел на должность младшего, а в 1968 г. — старшего научного сотрудника сектора. В самом начале своей научной биографии он работал под научным руководством выдающегося отечественного психолога и философа С.Л. Рубинштейна (1889–1960), который оказал на Андрея Владимировича определяющее влияние. В 1972 г. А.В. Брушлинский вместе с другими сотрудниками сектора философских проблем психологии был переведен в новый академический институт — Институт психологии АН СССР

(сейчас — Институт психологии РАН), где сначала занимал должность старшего, а с 1986 г. — ведущего научного сотрудника и руководителя группы по психологии мышления. В 1989 г. был выбран директором Института психологии АН СССР, утвержден в этой должности в 1990 г., переизбран в 1996 г. На этой должности А.В. Брушлинский проработал до конца января 2002 г.

В 1964 г. А.В. Брушлинский защитил кандидатскую диссертацию на тему “Исследование направленности мыслительного процесса”, а в 1977 г. — докторскую диссертацию на тему “Психологический анализ мышления как прогнозирования”. Звание старшего научного сотрудника было получено А.В. Брушлинским в 1972 г., звание профессора — в 1991 г.

С 1984 г. он руководил Межведомственным семинаром по психологии мышления. В 1981–1987 гг. — заместитель главного редактора журнала “Вопросы психологии”, с 1988 г. — главный редактор “Психологического журнала” Российской академии наук, с 1991 г. — член редакционного совета журнала “Синапс”, с 1993 г. — член редколлегии журнала “Иностранная психология”.

А.В. Брушлинский был членом-корреспондентом Академии наук СССР/РАН (с 1990 г.), одним из учредителей и действительным членом Российской академии образования (с 1992 г.), Академии гуманитарных исследований (с 1995 г.), а также членом Генеральной Ассамблеи Международного союза психологических наук (International Union of Psychological Sciences, с 1995 г.).

С 1964 по 1983 г. он являлся заместителем председателя Московского отделения Общества психологов СССР, в 1983–1988 гг. — председателем этого отделения, с 1989 г. — членом Центрального совета Общества психологов СССР, с 1994 г. — членом Президиума Российского психологического общества. С 1993 г. А.В. Брушлинский состоял членом Научного совета Российского гуманитарного научного фонда.

Андрей Владимирович трагически погиб 30 января 2002 г.

МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Достижение поставленной в исследовании цели предполагает наличие максимально полного библиографического описания всех трудов изучаемого ученого. Поскольку на момент написания статьи полная рубрифицированная по типам

² В рамках данной работы наукометрический анализ понимается как обобщающий термин для всех видов количественного анализа публикационной активности персоналий, коллективов, организаций и др. В него, в частности, входят использовавшиеся в этом исследовании библиографический и тематический виды анализа, а также анализ цитирований.

библиография трудов А.В. Брушлинского отсутствовала, эта задача была решена авторами в первую очередь.

В результате в исследовании были использованы *два варианта* библиографического списка работ А.В. Брушлинского:

1) полный список подтвержденных на данный момент публикаций ученого (всего 217), включающих в себя все их типы — монографии, статьи в журналах, статьи и главы в книгах, тезисы, разное (словарные статьи, публицистические работы, предисловия, послесловия, заключения, некрологи, комментарии, выступления на круглых столах, главы в учебниках, интервью);

2) список наиболее репрезентативных теоретических и эмпирических публикаций (всего 124), которые были инициированы самим автором, — только монографии, статьи в журналах, статьи и главы в книгах.

Для наукометрического анализа все элементы библиографических списков 1 и 2 были представлены только своими заголовками. Обоснование надежности и репрезентативности использования корпуса заголовков для количественного анализа научных публикаций было представлено в наших предыдущих работах [3; 4].

Данное исследование опиралось на *хронологический подход*, согласно которому анализ публикаций и их количественных показателей проводится с учетом их принадлежности к различным этапам научного творчества ученого. В данном случае использовался не формально-календарный, а событийный критерий периодизации. Так, научно-исследовательская деятельность А.В. Брушлинского была хронологически разделена на три периода по критерию смены места работы и должностного статуса:

— **I период: 1957–1971 гг.** (работа в Институте философии АН СССР: научно-технический сотрудник, младший научный сотрудник, старший научный сотрудник);

— **II период: 1972–1989 гг.** (работа в Институте психологии АН СССР: старший научный сотрудник, ведущий научный сотрудник);

— **III период: 1990–2002 гг.** (работа в Институте психологии РАН: директор Института).

Для изучения полного перечня научных трудов (корпус 1) А.В. Брушлинского использовался библиографический анализ, в результате которого выявлялись показатели количества публикаций с разбивкой по их типам и периодам, а также соавторов этих публикаций. При исследовании

сокращенного списка репрезентативных работ (корпус 2) осуществлялся тематический анализ заголовков публикаций. Определялись психологические термины (словосочетания из двух-трех слов) с наибольшей частотой встречаемости за все годы научно-исследовательской деятельности А.В. Брушлинского, а также ключевые термины (словосочетания из двух-трех слов) подкорпусов в разные периоды. Тематический анализ был выполнен с помощью сервиса Sketch Engine (подробнее о сервисе и методике подсчета обозначенных показателей см. [4]).

Кроме того, в данном исследовании применялся анализ цитирований (на основе показателей РИНЦ), в ходе которого выявлялось распределение цитирований всех работ (с учетом ссылок уже после смерти автора), определялись данные цитирований публикаций из корпуса 2 по периодам, рассматривалось распределение цитирующих публикаций³, ссылавшихся на труды А.В. Брушлинского, по организациям, журналам, тематике и ключевым словам.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

1. Библиографический анализ трудов А.В. Брушлинского. По результатам анализа было определено количество публикаций А.В. Брушлинского за три периода его научно-исследовательской деятельности (табл. 1).

Из представленных в табл. 1 данных следует, что как *общее за каждый период количество опубликованных трудов*, так и их *среднегодовое значение* имеют тенденцию к возрастанию на протяжении всей научной деятельности А.В. Брушлинского. Такого рода динамика прослеживается по всем типам работ (за исключением тезисов). Полученные показатели публикационной активности коррелируют с успешным развитием научной карьеры А.В. Брушлинского, формальными признаками которой являлись повышение в должностях, получение ученых степеней и званий. Важно обратить внимание на резкий рост в последний период научного творчества А.В. Брушлинского публикаций по типу “разное”, к которым относятся вступительные и заключительные статьи, учебно-методические, публицистические работы и др. Увеличение их количества следует связать с активной научно-

³ В данной работе анализировались два вида ссылок на работы А.В. Брушлинского — количество всех цитирований из каждой публикации и количество цитирующих публикаций (за одно цитирование засчитывалась одна публикация).

Таблица 1. Распределение количества публикаций по периодам публикационной активности А.В. Брушлинского (всего / в среднем за год)

	За все время (1957–2002; 46 лет)	I период (1957–1971; 15 лет)	II период (1972–1989; 18 лет)	III период (1990–2002; 13 лет)
Все публикации	217 / 4.71	32 / 2.13	58 / 3.22	127 / 9.77
Монографии	11 / 0.24	2 / 0.13	4 / 0.22	5 / 0.38
Статьи в журналах	57 / 1.24	10 / 0.67	12 / 0.67	35 / 2.69
Статьи в книгах	56 / 1.22	6 / 0.40	23 / 1.28	27 / 2.08
Тезисы	34 / 0.74	11 / 0.73	13 / 0.72	10 / 0.77
Разное	59 / 1.28	3 / 0.20	6 / 0.33	50 / 3.84

организационной и общественной деятельностью ученого в годы руководства Институтом психологии РАН. Таким образом, наиболее продуктивным периодом научного творчества А.В. Брушлинского оказались 1990–2002 гг.

Далее проанализируем количественные показатели для *соавторов* публикаций А.В. Брушлинского. На протяжении всей публикационной активности у ученого было 46 уникальных соавторов, а по периодам (всего / в среднем за год) — 0/0, 7/0.39, 41/3.15. Данное распределение соответствует динамике количества научных трудов — число соавторов возрастало в каждый последующий период. Важными характеристиками научного творчества А.В. Брушлинского по этому показателю являлось сначала полное отсутствие у него совместных с другими авторами публикаций, а затем резкий их рост, особенно в III период. Частично последнее объясняется тем, что в 1990–2002 гг. А.В. Брушлинский участвовал в коллективных монографиях (“Альтернатива курсу реформ: май 1992 года” (1994), “Рабочая концепция одаренности” (1998)) с очень большим авторским составом. Однако эти публикации имели, скорее, общественно-политическую и нормативную направленность и не внесли существенный вклад в содержание научно-исследовательской деятельности ученого. Но даже если не принимать их в расчет, то рост соавторов в III периоде (17/1.31) также остается значительным, что было связано с появлением новой проблематики в его научном творчестве.

Важно проанализировать *состав соавторов* в каждом периоде научно-исследовательской деятельности А.В. Брушлинского. Представим только тех соавторов, у которых за все время было две и более совместных с ученым публикаций. Так, среди наиболее частотных соавторов в 1972–1989 гг. были его коллеги — сотрудники Института психологии АН СССР М.И. Воловикова (2 совместные публикации) и К.А. Абульханова (1), а также В.А. Поликарпов (1) из Белорусского государственного университета им. В.И. Ленина; в 1990–2002 гг. наибольшее количество совместных

публикаций у ученого было также с сотрудниками Института психологии АН СССР (РАН) В.А. Кольцовой (7), К.А. Абульхановой (5), Ю.Н. Олейником (4), Ю.И. Александровым (2) и В.А. Барабанщиковым (2), а также с В.А. Поликарповым (1). Отметим то, что в III периоде не только увеличилось количество совместных публикаций, но и изменился перечень частотных соавторов (кроме К.А. Абульхановой и В.А. Поликарпова). Это свидетельствовало об изменении научных интересов А.В. Брушлинского (что будет показано ниже при тематическом анализе), а также повышенной включенности ученого во внутриорганизационные проекты в качестве директора.

2. Тематический анализ трудов А.В. Брушлинского. На материале корпуса 2 (заголовки монографий, статей из журналов и книг) были определены ведущие темы (*наиболее частотные термины*) в научно-исследовательской деятельности А.В. Брушлинского за 1957–2002 гг. В табл. 2 представлены только те частотные термины, которые встречались 3 раза и более.

Среди ведущих направлений научного творчества А.В. Брушлинского выделяются психология познавательных процессов (“психология мышления”, “психическое развитие”, “обобщенный замысел”), методология психологии (“психологическая наука”, “проблема субъекта”, “принцип

Таблица 2. Наиболее частотные психологические термины в корпусе 2 научных публикаций А.В. Брушлинского за 1957–2002 гг.

№ п/п	Термин	Частота
1	Психология мышления	9
2	Психологическая наука	8
3	Психология субъекта	7
4	Проблема субъекта	5
5	Психическое развитие	4
6	Советская психология	4
7	Деятельность субъекта	3
8	Обобщенный замысел	3
9	Принцип детерминизма	3
10	Проблема деятельности	3

Таблица 3. Ключевые термины в корпусе 2 научных публикаций А.В. Брушлинского в разные периоды его научно-исследовательской деятельности (в скобках приведены количественные значения “ключевости”*)

Ключевые термины публикаций за 1957–1971 гг.	Ключевые термины публикаций за 1972–1989 гг.	Ключевые термины публикаций за 1990–2002 гг.
Обобщенный замысел (5.55)	Проблема деятельности (2.86)	Проблема субъекта (2.06)
Культурно-историческая теория мышления (5.48)	Аспект мышления (2.83)	Психология субъекта (2.06)
Решение задачи (5.48)	Искусственный интеллект (2.83)	Групповой субъект (2.03)
Решение мыслительной задачи (5.48)		Зона ближайшего развития (2.03)
Процесс поисков (5.48)	Психика человека (2.83)	Критерии субъекта (2.03)
Ход решения (5.48)		

* Индекс ключевости показывает прежде всего оригинальность, специфичность данного термина в оцениваемом подкорпусе по сравнению с общим корпусом [4; 21].

детерминизма”, “проблема деятельности”), психология субъекта (“психология субъекта”, “проблема субъекта”, “деятельность субъекта”), история психологии (“советская психология”). Эти научные термины отражают основные научные интересы ученого: он занимался как общими вопросами психологии, так и конкретными темами.

На материале второго корпуса были также определены *ключевые термины* для каждого периода научно-исследовательской деятельности А.В. Брушлинского (табл. 3).

Анализ ключевых терминов показал те словосочетания, которые гораздо чаще встречались именно в отдельные этапы творчества А.В. Брушлинского. В 1957–1971 гг. преобладающими темами исследований ученого были прежде всего проблемы психологии мышления, мыслительных процессов и механизмов, решения задач, а также историко-психологические вопросы зарождения и развития культурно-исторического подхода в советской психологии. В II периоде интересы А.В. Брушлинского были сосредоточены на проблемах теории и методологии психологии, вопросах психологического изучения искусственного интеллекта, особенностях функционирования психики и мышления человека. В 1990–2002 гг. ведущей темой научных работ А.В. Брушлинского была психология субъекта, которая конкретизировалась в общей методологии его исследования, различных аспектах его рассмотрения, выделении группового субъекта и др.

Особенностью развития проблематики научных работ А.В. Брушлинского являлось возникновение на каждом этапе его творчества новых исследовательских вопросов, хотя к некоторым темам он продолжал возвращаться (психология мышления — I и II периоды, культурно-историческая психология — I и III периоды). Важно отметить, что концептуально и терминологически развитие субъектно-деятельностного подхода происходило именно в 1990–2000-е гг. при активном участии

К.А. Абульхановой и А.В. Брушлинского [18]. Таким образом, индивидуальная траектория научного творчества А.В. Брушлинского следовала в русле дальнейшей разработки субъектно-деятельностного подхода С.Л. Рубинштейна.

3. Анализ цитирований трудов А.В. Брушлинского. Востребованность работ А.В. Брушлинского во временной перспективе оценивалась на основе количества цитирований. Показатели *цитирований по годам* представлены на рис. 1.

Выявлена в целом возрастающая траектория показателя количества цитирований трудов ученого от года к году: до 1996 г. ежегодных цитирований было менее 100, в конце 1990-х годов — резкий рост ссылок, в 2000-е годы — продолжение роста в интервале от 338 до 872 гг., а к середине 2010-х годов этот показатель достиг максимальных значений — свыше 1000 цитирований. Устойчивый рост ссылок на работы А.В. Брушлинского, начавшийся с 1997 г., по нашему мнению, в первую очередь связан с изданием и распространением в 1990-е годы его монографий, которые вызвали повышенный интерес других авторов. Установлено, что 4 из 5 *наиболее цитируемых публикаций* А.В. Брушлинского: “Проблемы психологии субъекта” (1994) — 1351 цитирование; “Субъект: мышление, учение, воображение” (1996) — 1338; “Мышление и прогнозирование: логико-психологический анализ” (1979) — 897; “Проблема субъекта в психологической науке (статья первая)” (1991) — 601; “Рабочая концепция одаренности” (1998) — 564, относятся к III периоду его научного творчества.

Кроме признания содержательной ценности работ А.В. Брушлинского, повышение количества цитирований было обусловлено развитием публикационных баз данных, увеличением доступности публикаций, а также изменением отношения научного сообщества к А.В. Брушлинскому (Ю.Н. Олейником этот феномен обозначен “внешней идентификацией” [16]): если в 1990-е годы его

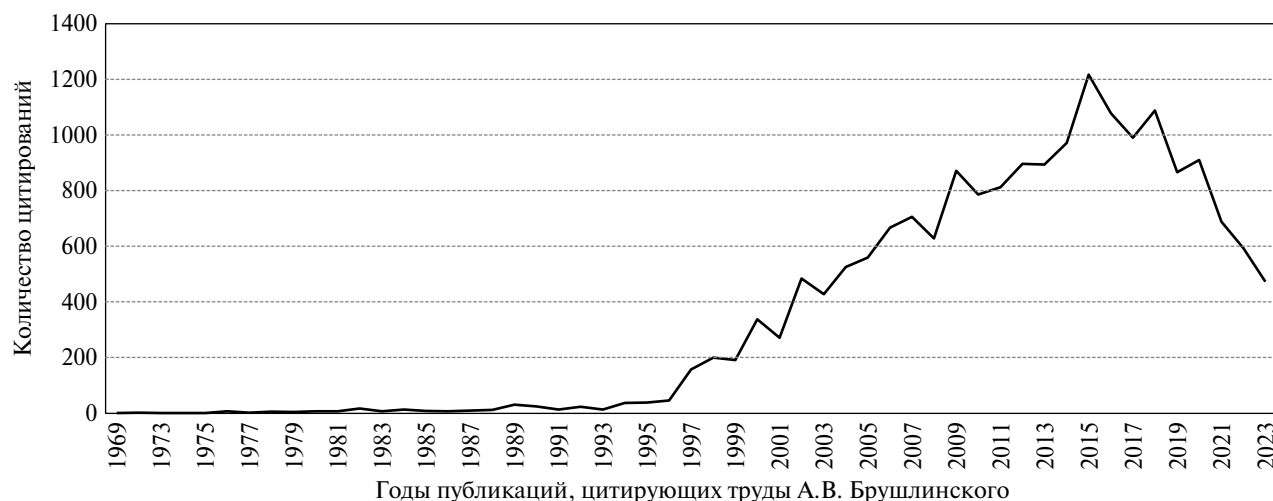


Рис. 1. Динамика ежегодного цитирования всех работ А.В. Брушлинского (по данным РИНЦ от 17.01.2024)

воспринимали как коллегу и современника, то в 2000-е и 2010-е его рассматривали уже как историческую личность, ученого прошлого, одного из ведущих представителей направления психологии субъекта. Существенное уменьшение количества ссылок на работы А.В. Брушлинского в период с 2016 г. и по настоящее время (до 473 в 2023 г.) пока еще не имеет строгого объяснения. Возможно, что здесь мы имеем место не с единичным, а более общим эффектом, поскольку нами были получены сопоставимые данные при изучении наукометрических показателей публикационной активности других выдающихся ученых Института психологии РАН (Л.И. Анцыферовой⁴ и А.Л. Журавлева [2]). Дальнейший сравнительный наукометрический анализ должен пролить свет на степень общности зафиксированной в работе временной динамики цитирования работ отдельного ученого.

При анализе количества цитирований наиболее репрезентативных исследовательских работ (корпус 2) по периодам научного творчества А.В. Брушлинского была выявлена следующая тенденция (рис. 2).

Отмечен рост как общего, так и среднего количества ссылок на труды А.В. Брушлинского, изданные соответственно в I, II и III периоды научно-исследовательской деятельности ученого, что можно связать с изменением его должностного и общественного статуса, выходом ряда популярных монографий (см. выше), а также изменившейся тематикой его работ.

⁴ Белопольский В.И., Костригин А.А. Библиометрия в структуре научно-биографического исследования // Психология личности: методология, теория, практика. М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2024. С. 140–146.

Дополнительным показателем цитирования работ А.В. Брушлинского является распределение цитирующих публикаций по институциональным и содержательным характеристикам. Результаты по организациям и журналам представлены в табл. 4 и 5.

Наиболее часто обращаются к трудам А.В. Брушлинского сотрудники Института психологии РАН. Ученый являлся ярким представителем научной школы Института и сам внес вклад в ее развитие. Кроме того, большое количество ссылок на его работы присутствует в публикациях авторов, аффилированных с организациями из Москвы, Казани, Санкт-Петербурга, Ростова-на-Дону и Ярославля. Это свидетельствует не только о географии распространения работ ученого, но и о научно-коммуникативных связях между исследователями российских научно-образовательных центров, с одной стороны, и научной школой Института психологии РАН, с другой.

Наибольшее количество цитирующих А.В. Брушлинского публикаций относится к "Психологическому журналу", который отличается не только высоким международным авторитетом (входит в WoS), но и тесными связями с Институтом психологии РАН, что подтверждает вывод о преемственности идей А.В. Брушлинского [15]. Среди других журналов, в которых авторы чаще всего обращаются к работам ученого, можно выделить не только собственно психологические, но и педагогические издания.

Далее представим данные по количеству цитирующих публикаций, распределенных по их типу, тематике и ключевым словам (табл. 6–8).

Чаще всего к публикациям А.В. Брушлинского обращаются авторы журнальных статей, диссертаций и книг (сборников статей). Идеи ученого наиболее востребованы в конкретных теоретических



Рис. 2. Цитирование работ А.В. Брушлинского из корпуса 2 по периодам их издания (по данным РИНЦ от 17.01.2024)

Таблица 4. Распределение цитирующих публикаций по организациям (данные от 17.01.2024)

№ п/п	Организации, с которыми аффилированы авторы цитирующих публикаций	Количество цитирующих публикаций
1	Институт психологии РАН	1124
2	Московский педагогический государственный университет	341
3	Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	278
4	Казанский (Приволжский) федеральный университет	275
5	Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований	240
6	Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена	236
7	Южный федеральный университет	235
8	Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ	226
9	Московский городской педагогический университет	198
10	Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского	189

Таблица 5. Распределение цитирующих публикаций по журналам (данные от 17.01.2024)

№ п/п	Журналы	Количество цитирующих публикаций
1	Психологический журнал	259
2	Мир психологии	86
3	Вопросы психологии	76
4	Проблемы современного педагогического образования	73
5	Психология обучения	49
6	Молодой ученый	46
7	Мир науки, культуры, образования	39
8	Научно-методический электронный журнал “Концепт”	39
9	Акмеология	37
10	Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена	37

Таблица 6. Распределение цитирующих публикаций по типу (данные от 17.01.2024)

№ п/п	Тип цитирующих публикаций	Количество цитирующих публикаций
1	Статья в журнале	5595
2	Диссертация	2892
3	Книга или сборник статей	2483
4	Статья в сборнике трудов конференции	2339
5	Статья в сборнике или глава в книге	930
6	Препринт	4
7	Отчет	3

Таблица 7. Распределение цитирующих публикаций по тематике (данные от 17.01.2024)

№ п/п	Тематика	Количество цитирующих публикаций
1	Психология	6880
2	Народное образование. Педагогика	5007
3	Философия	496
4	Социология	312
5	Языкознание	252
6	Физическая культура и спорт	138
7	Экономика. Экономические науки	133
8	Государство и право. Юридические науки	133
9	Культура. Культурология	111
10	Медицина и здравоохранение	103

Таблица 8. Распределение цитирующих публикаций по ключевым словам (данные от 17.01.2024)

№ п/п	Тематика	Количество цитирующих публикаций
1	Психология	656
2	Личность	541
3	Одаренность	537
4	Субъект	513
5	Субъектность	459
6	Теория и методика профессионального образования	428
7	Общая педагогика	396
8	Культура	351
9	Мышление	296
10	История педагогики и образования	294
11	Педагогическая психология	281
12	Развитие	263
13	Деятельность	257
14	Просвещение	245
15	Общая психология	245
16	Педагогические науки	234
17	Народное образование	233
18	Дидактика	231
19	Психология личности	227
20	Творчество	210

и эмпирических исследованиях (что характерно для статей в журналах), квалификационных работах, а также индивидуальных и коллективных монографиях. Нужно отметить высокую долю диссертаций среди цитирующих публикаций, что говорит, с одной стороны, о его вхождении в перечень авторов, определяющих методологию квалификационной работы, а с другой — о приобретении им статуса “классика психологии”, фамилия которого должна быть упомянута в диссертации, пусть даже формально [12].

Как следует из табл. 7, труды А.В. Брушлинского наиболее востребованы в области психологии, образования и педагогики (в том числе физической культуры и спорта), социогуманитарных наук (философии, социологии, языкознания, экономики, юриспруденции, культурологии), а также медицины. На основе этого показателя можно говорить о внешней идентификации ученого со стороны исследовательского сообщества: в творчестве А.В. Брушлинского исследователями выделяется не только доминирующая психологическая составляющая, но и его вклад в педагогику (вопросы развития психических процессов), философию (проблематика субъекта) и социологию (работы о российском обществе, социальных и экономических реформах, ментальности) и др.

Согласно табл. 8, исследователи, цитирующие труды А.В. Брушлинского, чаще всего индексируют свои работы терминами, относящимися к психологии, педагогике и культурологии. Но если психологические ключевые слова используются ими достаточно дифференцированно, то педагогические и культурологические ключевые слова носят более обобщенный характер. Важно отметить то, что наиболее востребованы труды А.В. Брушлинского при изучении вопросов психологии субъекта и одаренности, а также личности (здесь вновь речь идет о внешней идентификации А.В. Брушлинского). Тема психологии субъекта является ведущей в творчестве ученого, а проблематика одаренности связана с его участием в коллективной монографии “Рабочая концепция одаренности” (1998), но не с его самостоятельной разработкой этого вопроса. Таким образом, обращение к работам ученого может происходить не только по ключевым для его научно-исследовательской деятельности вопросам, но и по общественно значимой тематике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведенного исследования дополняют научную биографию А.В. Брушлинского

объективными показателями научной деятельности, расширяют понимание его творческого пути и демонстрируют возможности количественного анализа научного творчества видных ученых.

В ходе наукометрического анализа научно-исследовательской деятельности А.В. Брушлинского была составлена полная библиография его публикаций, определена динамика публикационной активности, типологизированы научные труды, выявлен состав соавторов, рассмотрена основная проблематика исследований, а также показаны характеристики востребованности публикаций со стороны научного сообщества. В частности, установлено, что на протяжении научно-исследовательской деятельности А.В. Брушлинского существовала как преемственность, так и смена его научных интересов и круга соавторов; труды ученого востребованы не только психологами, но и представителями педагогических и социогуманитарных наук, что говорит о междисциплинарном значении его публикаций. Полученные результаты дают фактический материал для дальнейшего анализа научного творчества А.В. Брушлинского и его современного статуса.

Исследование выявило также ряд принципиальных методических вопросов, ответить на которые еще только предстоит. Часть из них связана с унификацией первичного материала, используемого для наукометрического изучения научных биографий. Другой круг вопросов связан с развитием тематического анализа библиографического материала, использования для него не только заголовков, но и аннотаций и полных текстов работ. Необходимо также принимать во внимание ограничения, связанные с использованием библиографической базы и вычислительных мощностей РИНЦ.

По нашему мнению, валидизированный в данной работе комплекс наукометрических показателей может стать базовым для определения формальных и содержательных характеристик научного творчества крупных ученых, позволяет оценить их вклад в различные отрасли науки и проводить сравнительные биографические исследования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Белопольский В.И., Костригин А.А. Этапы творческого пути А.В. Брушлинского: библиометрический анализ // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 58–64.
2. Белопольский В.И., Костригин А.А. Этапы творческого пути А.Л. Журавлева: библиометрический анализ // Актуальные проблемы современной

- социальной психологии и ее отраслей. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2023. С. 37–46.
3. Белопольский В.И., Костригин А.А., Журавлев А.Л. Годы, люди, книги: научно-издательская деятельность Института психологии РАН (1972–2021). Часть I. Научно-организационные и библиометрические аспекты // Психологический журнал. 2022. Т. 43. № 6. С. 5–17.
 4. Белопольский В.И., Костригин А.А., Журавлев А.Л. Годы, люди, книги: научно-издательская деятельность Института психологии РАН (1972–2021). Часть II. Тематические и лингвистические аспекты // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 5–15.
 5. Брушлинский А.В. Избранные психологические труды / Отв. ред. А.Л. Журавлев; ред.-сост. Т.К. Мелешко-Брушлинская, В.В. Знаков. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006.
 6. Галкина Т.В., Журавлев А.Л., Костригин А.А. Яков Александрович Пономарев: некоторые результаты наукометрического анализа творческого наследия // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 1. С. 117–128.
 7. Журавлев А.Л. А.В. Брушлинский: ученый, организатор, человек // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 141–144.
 8. Журавлев А.Л., Мелешко-Брушлинская Т.К. А.В. Брушлинский — ученый и организатор науки // А.В. Брушлинский. Избранные психологические труды / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2006. С. 5–21.
 9. Журавлев А.Л., Сергиенко Е.А., Федоров А.А. Библиометрический анализ трехтомного труда “Разработка понятий современной психологии” (2018–2021 гг.) // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 1. С. 113–126.
 10. Знаков В.В., Сергиенко Е.А. Андрей Владимирович Брушлинский: жизнь, отданная науке // Методология и история психологии. 2018. № 2. С. 5–21.
 11. Знаков В.В., Сергиенко Е.А. Брушлинский Андрей Владимирович. Выдающийся ученый, организатор и человек // Выдающиеся ученые Института психологии РАН: Биографические очерки / Под ред. А.Л. Журавлева; сост. А.Л. Журавлев, В.И. Белопольский. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2020. С. 45–71.
 12. Зуев К.Б. Наукометрический анализ творческого наследия Б.Ф. Ломова // Психологические исследования в интернет-пространстве: поисковые системы, социальные сети, электронные базы / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Д.А. Китова. М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 2020. С. 340–362.
 13. Левченко О.И. Библиометрический анализ научных трудов ученого (на примере изучения научного наследия академика Юрия Андреевича Осипьяна) // Румянцевские чтения — 2020: Материалы Международной научно-практической конференции: В 2 ч. Ч. 1. М.: Изд-во “Пашков дом”, 2020. С. 467–472.
 14. Мелешко Т.К. Андрей Владимирович Брушлинский: линия жизни // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 2. С. 5–13.
 15. Моргунов А.Н., Олейник Ю.Н., Журавлев А.Л. Авторское сотрудничество в информационном пространстве “Психологического журнала”: сообщества и научные темы в профессиональной коммуникации // Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология. 2022. Т. 7. № 3 (27). С. 6–66.
 16. Олейник Ю.Н. История психологии как сфера профессиональных интересов А.Л. Журавлева (к 75-летию со дня рождения). Часть I. Наукометрический анализ публикаций // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 5. С. 88–102.
 17. Рыбачук В.П. Библиометрический портрет академика Владимира Ивановича Вернадского: известность в мире // Библиотеки национальных академий наук: проблемы функционирования, тенденции развития. 2013. № 11. С. 22–33.
 18. Семенов И.Н. Методологическая рефлексия жизне-творчества А.В. Брушлинского и становления субъектно-деятельностной парадигмы современной психологии (к 90-летию юбилею выдающегося ученого) // Психологический журнал. 2023. Т. 44. № 3. С. 83–92.
 19. Тютюнник В.М. Академик И.Л. Кнунянц: ученый и человек (наукометрический анализ к 80-летию со дня рождения и 60-летию научной деятельности) // Журнал Всесоюзного химического общества им. Д.И. Менделеева. 1986. Т. 31. № 3. С. 354–357.
 20. Хайтун С.Д. Об одной из методик изучения научной биографии // Человек науки / Под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Наука, 1974. С. 214–228.
 21. Kilgariff A. Simple maths for keywords // Proceedings of the Corpus Linguistics Conference (CL2009) / Eds. M. Mahlberg, V. González-Díaz, C. Smith. Liverpool, 2009. P. 171.

A. V. BRUSHLINSKY: THE ATTEMPT OF SCIENTOMETRIC ANALYSIS OF SCIENTIFIC CREATIVITY⁵

V. I. Belopolsky^{1,*}, A. A. Kostrigin^{1,**}

¹*Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences;
129366, Moscow, Yaroslavskaya str., 13, bldg. 1, Russia.*

^{*}*ScD (Psychology), Principal Researcher,
Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology.
E-mail: vbelop@mail.ru*

^{**}*PhD (Psychology), Research Associate,
Laboratory of History of Psychology and Historical Psychology.
E-mail: artdzen@gmail.com*

Received 31.01.2024

Abstract. The article is devoted to the scientometric analysis of the scientific creativity of the prominent Russian psychologist A.V. Brushlinsky. A quantitative analysis of the corpus of A.V. Brushlinsky's complete bibliography was carried out., divided into types of publications. The dynamics of his publication activity, the number and composition of co-authors have been established. Thematic analysis made it possible to identify the most frequent psychological terms and key phrases by periods of scientific creativity. The dynamics of citations of the scientist's works was also examined, the most cited publications were identified, and a classification of citing publications was carried out according to institutional and content characteristics. Based on the results of the study, it was concluded that the used set of scientometric methods and procedures made it possible to supplement the scientific biography of A.V. Brushlinsky with quantitative indicators of his activity and, thus, can be recommended for a comparative analysis of the work of individual scientists.

Keywords: history of psychology, A.V. Brushlinsky, scientific creativity, scientometric analysis, thematic analysis, citations.

REFERENCES

1. *Belopolsky V.I., Kostrigin A.A.* Etapy tvorcheskogo puti A.V. Brushlinskogo: bibliometricheskii analiz. Chelovek, sub"ekt, lichnost': perspektivy psikhologicheskikh issledovaniy. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2023. P. 58–64. (In Russian)
2. *Belopolsky V.I., Kostrigin A.A.* Etapy tvorcheskogo puti A.L. Zhuravleva: bibliometricheskii analiz. Aktual'nye problemy sovremennoi sotsial'noi psikhologii i ee otraslei. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2023. P. 37–46. (In Russian)
3. *Belopolsky V.I., Kostrigin A.A., Zhuravlev A.L.* Gody, lyudi, knigi: nauchno-izdatel'skaya deyatel'nost' Instituta psikhologii RAN (1972–2021). Chast' I. Nauchno-organizatsionnye i bibliometricheskie aspekty. Psikhologicheskii zhurnal. 2022. V. 43. № 6. P. 5–17. (In Russian)
4. *Belopolsky V.I., Kostrigin A.A., Zhuravlev A.L.* Gody, lyudi, knigi: nauchno-izdatel'skaya deyatel'nost' Instituta psikhologii RAN (1972–2021). Chast' II. Tematicheskie i lingvisticheskie aspekty. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 1. P. 5–15. (In Russian)
5. *Brushlinsky A.V.* Izbrannye psikhologicheskie trudy. Ed. A.L. Zhuravlev; sost. T.K. Meleshko-Brushlinskaya, V.V. Znakov. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2006. (In Russian)
6. *Galkina T.V., Zhuravlev A.L., Kostrigin A.A.* Yakov Aleksandrovich Ponomarev: nekotorye rezul'taty naukometricheskogo analiza tvorcheskogo naslediya. Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2022. № 1. P. 117–128. (In Russian)
7. *Zhuravlev A.L.* A.V. Brushlinsky: uchenyi, organizator, chelovek. Psikhologicheskii zhurnal. 2014. V. 35. № 2. P. 141–144. (In Russian)
8. *Zhuravlev A.L., Meleshko T.K.* A.V. Brushlinsky — uchenyi i organizator nauki. Izbrannye psikhologicheskie Trudy. Ed. A.L. Zhuravlev. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2006. P. 5–21. (In Russian)
9. *Zhuravlev A.L., Sergienko E.A., Fedorov A.A.* Bibliometricheskii analiz trekhtomnogo truda "Razrabotka ponyatii sovremennoi psikhologii" (2018–2021 gg.). Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 1. P. 113–126. (In Russian)
10. *Znakov V.V., Sergienko E.A.* Andrey Vladimirovich Brushlinsky: zhizn', otdannaya nauke. Metodologiya i istoriya psikhologii. 2018. № 2. P. 5–21. (In Russian)

⁵ The research was carried out according to the state assignments No. 0138-2024-0010.

11. *Znakov V.V., Sergienko E.A.* Brushlinsky Andrey Vladimirovich. Vydayushchiysya uchenyi, organizator i chelovek. Vydayushchiysya uchenye Instituta psikhologii RAN: Biograficheskie ocherki. Ed. A.L. Zhuravlev; sost. A.L. Zhuravlev, V.I. Belopol'skii. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2020. P. 45–71. (In Russian)
12. *Zuev K.B.* Naukometricheskii analiz tvorcheskogo naslediya B.F. Lomova. Psikhologicheskie issledovaniya v internet-prostranstve: poiskovyie sistemy, sotsial'nye seti, elektronnye bazy. Eds. A.L. Zhuravlev, D.A. Kito-va. Moscow: Izd-vo "Institut psikhologii RAN", 2020. P. 340–362. (In Russian)
13. *Levchenko O.I.* Bibliometricheskii analiz nauchnykh trudov uchenogo (na primere izucheniya nauchnogo naslediya akademika Yuriya Andreevicha Osip'yana). Rumyantsevskie chteniya-2020: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. V 2 ch. Ch. 1. Moscow: Izd-vo "Pashkov dom", 2020. P. 467–472. (In Russian)
14. *Meleshko T.K.* Andrey Vladimirovich Brushlinsky: liniya zhizni. Psikhologicheskii zhurnal. 2018. V. 39. № 2. P. 5–13. (In Russian)
15. *Morgun A.N., Oleinik Yu.N., Zhuravlev A.L.* Avtorskoe sotrudnichestvo v informatsionnom prostranstve "Psikhologicheskogo zhurnala": soobshchestva i nauchnye temy v professional'noi kommunikatsii. Institut psikhologii Rossiiskoi akademii nauk. Sotsial'naya i ekonomicheskaya psikhologiya. 2022. V. 7. № 3 (27). P. 6–66. (In Russian)
16. *Oleinik Yu.N.* Istoriya psikhologii kak sfera professional'nykh interesov A.L. Zhuravleva (k 75-letiyu so dnya rozhdeniya). Chast' I. Naukometricheskii analiz publikatsii. Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 5. P. 88–102. (In Russian)
17. *Rybachuk V.P.* Bibliometricheskii portret akademika Vladimira Ivanovicha Vernadskogo: izvestnost' v mire. Biblioteki natsional'nykh akademii nauk: problemy funktsionirovaniya, tendentsii razvitiya. 2013. № 11. P. 22–33. (In Russian)
18. *Semenov I.N.* Metodologicheskaya refleksiya zhiznetvorchestva A.V. Brushlinskogo i stanovleniya sub"ektnodeyatel'nostnoi paradigmy sovremennoi psikhologii (k 90-letnemu yubileyu vydayushchegosya uchenogo). Psikhologicheskii zhurnal. 2023. V. 44. № 3. P. 83–92. (In Russian)
19. *Tyutyunnik V.M.* Akademik I.L. Knunyants: uchenyi i chelovek (naukometricheskii analiz k 80-letiyu so dnya rozhdeniya i 60-letiyu nauchnoi deyatel'nosti). Zhurnal Vsesoyuznogo khimicheskogo obshchestva im. D.I. Mendeleeva. 1986. V. 31. № 3. P. 354–357. (In Russian)
20. *Khaitun S.D.* Ob odnoi iz metodik izucheniya nauchnoi biografii. Chelovek nauki. Ed. M.G. Yaroshevskiy. Moscow: Nauka, 1974. P. 214–228. (In Russian)
21. *Kilgarriff A.* Simple maths for keywords. Proceedings of the Corpus Linguistics Conference (CL2009). Eds. M. Mahlberg, V. González-Díaz, C. Smith. Liverpool, 2009. P. 171.

УДК 159.9

НАСТОЙЧИВОСТЬ И ЕЕ ДИАГНОСТИКА: РАЗРАБОТКА ОПРОСНИКА УЧЕБНОЙ НАСТОЙЧИВОСТИ

© 2024 г. Т. О. Гордеева^{1,2,3,*}, О. А. Сычев^{4,**}

¹Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова;
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, стр. 9, Россия.

²Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований;
125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 9, стр. 4, Россия.

³Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”;
101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20, Россия.

⁴Алтайский государственный педагогический университет, Бийский филиал;
659333, г. Бийск, ул. Короленко, д. 53, Россия.

*Доктор психологических наук, профессор.

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

**Кандидат психологических наук, доцент.

E-mail: osn1@mail.ru

Поступила 13.05.2024

Аннотация. Актуальность исследования настойчивости связана прежде всего с тем, что она относится к группе некогнитивных факторов, обуславливающих успешность в деятельности. В результате проведенного исследования с опорой на современные теоретические и методические разработки предложена и апробирована шкала учебной настойчивости для учащихся 3–8-х классов средних школ. Методика оценивает учебную настойчивость, проявляющуюся в таких характеристиках, как упорство в учебе, склонность доделывать начатое, позитивное отношение к усилию. Для проверки валидности методики на двух выборках школьников младших и средних классов ($N = 840$) использовались показатели успеваемости, внутренней и разных типов внешней академической мотивации, учебного обмана, академической самоэффективности и благополучия. Результаты анализа психометрических характеристик, включая КФА, показывают, что новая шкала настойчивости характеризуется приемлемыми показателями внутренней согласованности, четкой факторной структурой, сбалансированным составом и компактностью. Получены убедительные свидетельства в пользу валидности методики, продемонстрирована важность настойчивости для успешности учебной деятельности как у средних, так и младших школьников. Приведены возрастные нормы для учащихся 3–8-х классов, показана динамика настойчивости от младших к средним классам у учащихся массовых школ. Предложенная шкала может быть полезна как в дальнейших исследованиях при изучении роли настойчивости в академических достижениях и ее источников, так и в практической деятельности школьных психологов.

Ключевые слова: настойчивость, учебная настойчивость, успеваемость, диагностика, валидность, надежность, школьники.

DOI: 10.31857/S0205959224050148

ВВЕДЕНИЕ

Дело не в том, что я такой умный. Просто я остаюсь с вопросами гораздо дольше.

А. Эйнштейн

Настойчивость имеет долгую историю изучения — сначала как волевое качество, позднее — как составляющая мотивации деятельности, обеспечивающая успех в ней, с множеством предложенных теорий и неоднозначных результатов. Ядром

конструкта настойчивости является приложение усилий, которое проявляется в упорстве при достижении цели, усилиях при доведении дела до конца, готовности работать долго, не обращая внимание на время и усталость, готовности прилагать усилия в ситуациях трудностей и неудач. Известно, что рукопись “Войны и мира” Л.Н. Толстого составила свыше 5 тыс. листов, а рукописи всех вариантов “Крейцеровой сонаты” примерно в 160 раз больше по объему, чем само произведение. С.В. Ковалевская работала по 12 часов, не поднимая головы

от листа бумаги и не слыша окриков, и чувствовала себя при этом совершенно счастливой. Также известно, что И. Ньютон и Л.Д. Ландау забывали обедать, Г. Лейбниц не вставал из-за стола по нескольку суток, Т. Эдисон, придумавший электрическую лампочку, большую часть жизни работал по 18 часов в сутки. Эти примеры неслучайны. Систематические исследования биографий людей, демонстрировавших высокие достижения в разных видах деятельности, действительно показывают, что настойчивость, работоспособность и трудолюбие являются их отличительными чертами [12; 16; 22; 33; 39].

В психологии были разработаны теории, описывающие механизмы влияния настойчивости на достижения в деятельности (теория выученного трудолюбия Р. Айзенбергера [18]), выделены виды настойчивости ведущие к успеху (работы А. Эриксона), а также обратной связи, поддерживающие настойчивость (теория К. Двек). В частности, изучая выдающихся музыкантов, А. Эриксон обнаружил значительные затраты времени на целенаправленную практику (*deliberate practice*) под руководством квалифицированного педагога, отличавшую их от менее успешных коллег [20], что позже было популяризовано как правило 10 тыс. часов.

Проблематика настойчивости приобрела дальнейшую популярность благодаря работам А. Даквортс, предложившей конструкт твердости характера (*grit*) [16]. Он включает в себя настойчивость и страстную вовлеченность в достижение долгосрочных целей, предполагающую напряженную работу над решением задач, при стабильности интересов на протяжении многих лет, несмотря на трудности и неудачи. Статьи и выступления Даквортс оказались исключительно популярными, а ее книга «Твердость характера: сила страсти и упорства» о настойчивости как главном качестве успешных людей стала бестселлером, была переведена на более 50 языков мира и распространена по всему миру. Настойчивость стала рассматриваться как ведущий самостоятельный предиктор академических и многих других достижений, независимый от интеллекта, растущий с возрастом и уровнем образования [6; 16; 17]. В позитивной психологии настойчивость была также включена в список 24 добродетелей или сильных черт характера, описана ее связь как с академической успешностью, так и с удовлетворенностью жизнью и обучением студентов в университете [29].

В российской психологии настойчивость рассматривалась в контексте системы волевых качеств личности (С.Л. Рубинштейн, В.А. Крутецкий, В.А. Иванников, Е.П. Ильин, В.И. Селиванов,

М.В. Чумаков и др.), а в последние годы — как самостоятельный поведенческий компонент мотивации достиженьческой деятельности в рамках структурно-динамической модели мотивации Т.О. Гордеевой [2; 3]. Исследования настойчивости как фактора академических достижений на российских выборках показали, что она не связана с образованием родителей и надежно связана с учебными достижениями старшеклассников [10], а также является важным предиктором успешности студентов (а ее предиктором является внутренняя мотивация, т.е. она медиатор этой связи между мотивацией и успешностью) [4]. (При этом в первой работе использовалась комплексная шкала упорства Даквортс, а во втором — только ее часть, относящаяся к настойчивости усилий.)

Настойчивость особенно важна в подростковом возрасте, формированию упорства и старательности как черты уделяют большое внимание родители и педагоги, понимая важность ее развития именно в этот критический период формирования личности ребенка [6]. При этом в некоторых культурах и образовательных системах мира (например, в Китае) настойчивость — главное, ценимое учениками и педагогами качество, в то время как в других к ней относятся с очевидной опаской, полагая, что настойчивость может быть показателем недостатка способностей [8].

Разработка опросников настойчивости. Исследователи будут продолжать существенно расходиться в роли настойчивости в успешности деятельности и, соответственно, необходимости ее формирования у детей и подростков до тех пор, пока они будут использовать противоречивые и ненадежные инструменты для ее оценки.

Изначально информация о настойчивости отбиралась из интервью, дневниковых материалов и анализа биографий одаренных людей и известных личностей [12; 33; 39]. В качестве показателя настойчивости рассматривалось также время, уделяемое задаче, особенно при решении трудных задач. Затем последовал этап разработки опросников как более надежных и компактных диагностических инструментов (однако с несколько ограниченной зоной применения: только по отношению к живущим индивидам, желающим участвовать в опросах). Анализ существующих методик настойчивости показывает, что изначально она оценивалась с помощью шкал Добросовестности, входящих в большую пятерку личностных черт, причем добросовестность рассматривалась и как одномерный, и как многофасетный конструкт, включающий упорство и скрупулезность [9]. В последних работах в добросовестности как личностной черте

выделяются уже три фасета — организованность, продуктивность и ответственность [7]. Анализ показывает, что настойчивость не равна добросовестности (хотя и выраженно коррелирует с ней) и последняя включает в себя более широкий комплекс черт.

Следующий важный этап был связан с предложенной А. Дакворте шкалой упорства Грит, состоящей из двух субшкал — настойчивости усилий и постоянства интересов, но рассматриваемой при этом как единый одномерный конструкт (фактор первого порядка). Были разработаны две версии методики: Grit-O [16; 41], содержащая 12 пунктов, и сокращенная Grit-S Scale, 8 пунктов с 4 удаленными плохо работающими утверждениями [17], а также предложена детская версия методики (с расшифровкой сложных слов в скобках). Методика стала очень популярной и активно использовалась для диагностики упорства детей, подростков и взрослых. Однако в настоящее время стала очевидной проблема, состоящая в том, что в этой методике смешиваются два разных мотивационных конструкта, а предполагающийся общий фактор не подтверждается статистическим анализом.

Последующие исследования (см. на русской выборке [40]) и метаанализы [15; 28 и др.] показали, что конструкт не может считаться одномерным и включает два разных конструкта с разными коррелятами, которые должны оцениваться отдельно. Так, исследования показали, что настойчивость усилий вносит значительно более существенный вклад в академические достижения чем постоянство интересов [38]. Метаанализ, проведенный М. Креде с колл. [15], включавший 66 807 испытуемых (584 размеров эффекта из 88 независимых выборок), продемонстрировал, что наличие общего фактора грит (упорство) не подтверждается результатами исследований. Выделяемые в конструкте грит два параметра — настойчивость усилий и постоянство интересов — показывают умеренно-сильную связь друг с другом (зависит от типа шкалы, связь значительно выше в короткой шкале грита), однако, по мнению ученых, ширина доверительного интервала предполагает, что сила этой связи существенно модулируется другими переменными [15].

Вопреки ранним утверждениям А. Дакворте с колл. [16] о том, что оба аспекта одинаково хорошо предсказывают успешность, настойчивость усилий на разных выборках, в том числе подростковых демонстрировала гораздо более сильную связь с разными критериями академической успешности, чем постоянство интересов. Так, корреляции настойчивости с общей академической успеваемостью составили 0.26 и 0.22 со стремлением продолжать

учебу, тогда как аналогичные корреляции для постоянства интересов составили 0.10 и 0.12 ($k = 11$, $N = 5221$). Также результаты мета-аналитического регрессионного анализа показали, что общий показатель грит полностью проигрывает добросовестности в предсказательной силе учебных достижений как школьников, так и студентов. Однако если учитывать только компонент (шкалу) настойчивости усилий, то добросовестность ей значительно уступает в предсказательной силе (настойчивость ее полностью вытесняет), чего не происходит при сравнении вклада добросовестности и шкалы постоянства интересов. Следующий метаанализ охватил уже 137 исследований, включивших 156 независимых выборок ($N = 285\,331$), и привел к сходным результатам: корреляция настойчивости усилий с достижениями составила 0.21 и постоянства интересов — 0.08 [28].

Из вышесказанного ясно, что использование первой субшкалы и выделение компонента чистой настойчивости являются перспективным и это движение по дальнейшей очистке добросовестности от “инородных примесей”, мешающей ей оптимально предсказывать успешность следует продолжить. Конструкт постоянства интересов при этом является важной составляющей мотивационного процесса, но его значение должно рассматриваться отдельно.

В последние годы в связи с неудачей, постигшей методику Грит, исследователями в разных странах мира были предприняты попытки развивать диагностику настойчивости в направлении укрепления и расширения шкалы упорства усилий этой методики, не выходя при этом за рамки представлений о настойчивости как одномерном конструкте, отражающем усилия в деятельности. Так, на испанском [34], а затем на португальском [36] языках была разработана шкала упорства Овейдо (EGO) из 10 прямых утверждений, в которой настойчивость рассматривается как постоянная работа (усилия) в направлении поставленных целей, целеустремленность, целеполагание, постоянство интересов, доделывание до конца, полная посвященность достижению целей без сожалений об усилиях и времени. Из перечисленного ясно, что настойчивость в данном опроснике все же понимается достаточно широко. Некоторые исследователи предлагают выделить несколько фасетов (факторов) в настойчивости, предлагая опросники с несколькими шкалами. В частности, был предложен трехфакторный опросник, в котором учитывается настойчивость, несмотря на трудности, при реагировании на неудачи, настойчивость, несмотря на страхи, и неуместная настойчивость [26].

Кроме того, предпринимались усилия по разработке шкал для оценки собственно учебной (а не общей) настойчивости, поскольку предполагалась ее более тесная связь с академическими достижениями. Так, недавно была предложена шкала учебной настойчивости для школьников (6–8 класс) [13], состоящая из 10 утверждений, показывающая связь с учебными достижениями, удовлетворенностью жизнью и школой. Ее основное отличие от предыдущих методик — спецификация усилий по отношению к учебной деятельности и снижение широты конструкта при включении в него лишь характеристик поведения, связанного с усилиями и настойчивостью как таковыми — упорством, ориентацией на завершение работы до конца и преодолением с помощью выраженных усилий и работы трудных ситуаций и неудач. В недавнем исследовании на китайской выборке были также получены свидетельства критериальной валидности методики, включающие связь учебной настойчивости с академической успешностью, учебной вовлеченностью и однозначное преимущество данной шкалы перед субшкалами общего грита в предсказании академических достижений [27]. Отсутствие специфичных шкал настойчивости побудило ряд исследователей также работать над адаптацией шкал Даквортс к учебному контексту — математике и школе [37], спорту и учебе в школе [14], доказавших их преимущества перед общей шкалой настойчивости. Таким образом, очевидны продолжающаяся работа исследователей над конструктом настойчивости и актуальность разработки деятельностно-специфичных шкал настойчивости.

Основная часть рассмотренных шкал состоит исключительно из прямых утверждений, и это неудивительно, так как применение обратных заданий является дискуссионной проблемой [43]. Из рассмотренных шкал обратные задания используются лишь в методиках А. Даквортс при оценке второй составляющей упорства — шкалы постоянства интересов. Обратные задания применяются для конструирования сбалансированных шкал, более устойчивых по отношению к негативному влиянию на результаты установки на согласие, выражающейся в склонности респондентов соглашаться с утверждениями независимо от их содержания. Недостатком обратных заданий является их негативное влияние на внутреннюю согласованность шкалы ввиду того, что они обычно слабее коррелируют с прямыми, чем другие прямые задания. Кроме того, наличие обратных заданий может усложнить факторную структуру, ухудшая показатели соответствия однофакторной модели шкалы и заставляя выделять обратные задания в отдельный фактор

(например, независимый фактор стиля ответов либо содержательно интерпретируемый фактор, противоположный тому, что измеряют прямые задания). Вместе с тем использование обратных заданий не только позволяет контролировать последствия установки на согласие, но и может улучшить валидность шкалы за счет повышения репрезентативности ее содержания в отношении измеряемого конструкта [44], в то время как отсутствие контроля такой установки в несбалансированных шкалах приводит к снижению точности в оценке валидности [25]. Соответственно, одной из целей данного исследования стала разработка сбалансированной шкалы учебной настойчивости для учащихся младших и средних классов с дифференцированным анализом вклада в валидность общей шкалы субшкал, образованных из прямых и обратных пунктов. На российских выборках школьников и студентов [4; 10; 40; 41] адаптировались и использовались ранее только общие шкалы настойчивости грит А. Даквортс, однако они не были опубликованы.

ВЫБОРКА И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Выборка. В исследовании приняли участие 840 учащихся школ г. Москва, образующие две выборки: младших и средних классов. Подробная характеристика состава выборок приведена в табл. 1. Исследование проводилось в бланковой форме в школьных классах, участие было добровольным, вознаграждений и обратной связи не предоставлялось.

Методики. Шкала настойчивости. На основе анализа содержания зарубежных опросников учебной настойчивости с учетом рассмотренных выше проблем и достоинств этих шкал было сформулировано 12 утверждений, которые использовались в ряде наших прошлых исследований. В результате анализа согласованности и факторной структуры этого пула заданий на объединенной выборке из их числа были отобраны 4 прямых и 3 обратных пункта (см. приложение), имеющие приемлемые психометрические характеристики и хорошо отражающие различные проявления учебной настойчивости. Для шкалы ответов использовались четыре категории, что упрощает ее восприятие и делает более доступной для детей младшего школьного возраста.

Для проверки валидности новой методики были использованы следующие опросники.

Таблица 1. Характеристика выборок исследования

Выборки и возрастные группы	N	Доля от общего числа испытуемых	Средний возраст/стандартное отклонение	Доля мальчиков/девочек
Выборка 1, всего	390	46%	9.38/0.67	49%/50%
Выборка 1, 3 класс	187	22%	8.81/0.44	48%/51%
Выборка 1, 4 класс	203	24%	9.89/0.35	49%/50%
Выборка 2, всего	450	54%	12.94/1.05	38%/56%
Выборка 2, 5 класс	54	6%	11.34/0.62	31%/61%
Выборка 2, 6 класс	151	18%	12.32/0.51	38%/54%
Выборка 2, 7 класс	119	14%	13.24/0.45	40%/53%
Выборка 2, 8 класс	126	15%	14.15/0.43	38%/59%
Всего	840	100%	11.27/1.99	43%/53%

Примечание. Сумма долей мальчиков и девочек не равна 100%, так как некоторые дети не дали ответа относительно их пола.

Опросник академической мотивации младших и средних школьников [23], позволяющий оценить два типа внутренней мотивации (познавательную и мотивацию саморазвития) и пять типов внешней мотивации (идентифицированную, позитивную и негативную интроецированную мотивацию, а также общую экстернальную и экстернальную мотивацию, основанную на требованиях учителя). Он использовался только в выборке младших классов. Коэффициенты внутренней согласованности для этой и последующих методик приведены в табл. 4 и 5.

Шкалы академической мотивации школьников и учащихся колледжей (ШАМ-Ш) [5] использовались для оценки учебной мотивации у учащихся средних классов. Данный опросник позволяет оценить три типа внутренних мотивов: познавательные, достижения и саморазвития; четыре типа внешних: мотивы самоуважения, интроецированные мотивы, позитивные и негативные экстернальные мотивы, а также амотивацию.

Шкала учебного обмана [1] из пяти прямых утверждений, позволяющих оценить склонность к списыванию и обману в учебе (использовалась только в выборке средних классов).

Шкала академической самооффективности, разработанная на основе соответствующей шкалы англоязычного краткого опросника самооффективности [32]. Шкала включает 8 утверждений, например: «Насколько хорошо ты можешь попросить учителя помочь тебе, когда ты столкнулся с проблемой в работе (в классе)?». Степень согласия с каждым из них необходимо оценить по шкале от 1 — «совсем нет» до 5 — «очень хорошо». Ее однофакторная структура подтверждается результатами КФА: $\chi^2 = 27.25$; $df = 20$; $p = 0.128$; $CFI = 0.992$; $TLI = 0.988$; $SRMR = 0.024$; $RMSEA = 0.031$; 90%-й доверительный интервал для $RMSEA$: 0.000–0.058; $PCLOSE = 0.857$; $N = 368$. Шкала использовалась только в выборке младших классов.

Шкалы удовлетворенности школой, отношениями с учителями и собой из Многомерной шкалы удовлетворенности жизнью школьников [11].

Для оценки успеваемости использовался средний балл, вычисленный на основе выясненных в ходе опроса отметок за прошлую четверть по основным учебным дисциплинам. В выборке младших школьников в качестве таковых рассматривались математика, русский язык, литература, иностранный язык, окружающий мир. В средних классах использовались отметки по дисциплинам: математика, русский язык, литература, биология, иностранный язык, история.

Методы анализа данных. Анализ проводился с использованием методов описательной статистики, корреляционного анализа, бутстреп-анализа, конформаторного факторного анализа (КФА). Вычисления проводились в среде статистического анализа *R* и программе Jamovi. Для анализа установок на согласие в ответах на шкалу настойчивости использовалась предназначенная для этого процедура факторного анализа (ФА) с ограничениями [21], реализованная в пакете «vampug» для *R*. В ходе ФА использовался алгоритм невзвешенных наименьших квадратов (ULS) на основе полихорических корреляций с вращением «Promin». КФА проводился с помощью программы Mplus 8 методом взвешенных наименьших квадратов с использованием матрицы полихорических корреляций (WLSMV). В качестве приемлемых (хороших) показателей соответствия модели данным рассматривались следующие [31]: $CFI > 0.90$ (0.95); $RMSEA < 0.08$ (0.06); $SRMR < 0.08$ (0.06). В ходе корреляционного анализа применялось попарное исключение пропущенных случаев, КФА проводился с использованием метода FIML [19], обеспечивающего наиболее эффективную оценку модели на основе всех имеющихся наблюдений. В качестве робастного аналога многофакторного дисперсионного анализа, не требующего выполнения

предположений о нормальности распределения и гомоскедстичности, использовался бустреп-анализ (5000 выборок) для проверки нулевой гипотезы о равенстве медиан с помощью функции “pbad-2way” в пакете “WSR2” для R [30; 45]. Данный метод позволяет оценить не только эффекты отдельных факторов, но и их взаимодействие, а также провести апостериорные сравнения групп (с помощью функции “mcp2a”).

РЕЗУЛЬТАТЫ

В ходе КФА рассматривались три модели: однофакторная модель (1Ф); модель с двумя коррелирующими факторами (2КФ), образованными из прямых и обратных заданий; бифакторная модель с ортогональными факторами настойчивости и стиля ответов (2ОФ). Результаты КФА этих моделей, приведенные в табл. 2, демонстрируют, что однофакторная модель плохо соответствует данным, в то время как модели 2КФ и 2ОФ показывают примерно одинаково хорошее соответствие данным.

На рис. 1 приведены две структурные модели шкалы учебной настойчивости, показывающие хорошее соответствие данным: 2КФ и 2ОФ. При анализе факторов, образованных из прямых (высокая настойчивость) и обратных (низкая настойчивость)

заданий, в модели 2КФ оценка стандартизованной ковариации между ними довольно высока (–0.76), что позволяет с уверенностью сделать вывод о возможности использования суммарного показателя. Вместе с тем с целью уточнения значения прямых и обратных заданий для валидности шкалы в рамках данного исследования мы будем рассматривать наряду с общим показателем также результаты по факторам позитивной настойчивости и отказа от настойчивости, образованным соответственно из прямых и обратных заданий.

Результаты ФА с учетом установки на согласие подтвердили ее существенную роль в ответах: доля объясняемой дисперсии фактора “установка на согласие” составила 24%, доля дисперсии фактора настойчивости — 65%. Факторные нагрузки на первый из указанных факторов лежали в пределах 0.02–0.13 для обратных заданий и 0.32–0.56 — для прямых. Нагрузки на содержательный фактор (настойчивость) имели ожидаемый знак, соответствующий обратным и прямым заданиям, и приемлемую величину по модулю: от 0.48 до 0.77. Данная модель с двумя факторами — настойчивости и установки на согласие — показала отличное соответствие данным: $CFI = 0.996$; $NNFI = 0.989$; $RMSEA = 0.046$.

О приемлемой внутренней согласованности шкалы свидетельствует величина коэффициентов

Таблица 2. Результаты конфирматорного факторного анализа трех альтернативных моделей структуры шкалы учебной настойчивости

Модель	χ^2	df	P	CFI	TLI	$SRMR$	$RMSEA$	95% CI $RMSEA$	$PCLOSE$
1Ф	122.62	14	< 0.001	0.961	0.942	0.038	0.096	[0.081; 0.112]	0
2КФ	41.98	13	< 0.001	0.990	0.983	0.021	0.052	[0.035; 0.069]	0.412
2ОФ	39.16	11	< 0.001	0.990	0.981	0.020	0.055	[0.037; 0.074]	0.295

Примечание. CFI — сравнительный индекс согласия; TLI — ненормированный индекс согласия Такера—Льюиса; $SRMR$ — стандартизованный среднеквадратический остаток; $RMSEA$ — среднеквадратическая ошибка аппроксимации; 95% CI $RMSEA$ — доверительный интервал среднеквадратической ошибки аппроксимации; $PCLOSE$ — вероятность попадания величины $RMSEA$ в интервал от 0 до 0.05.

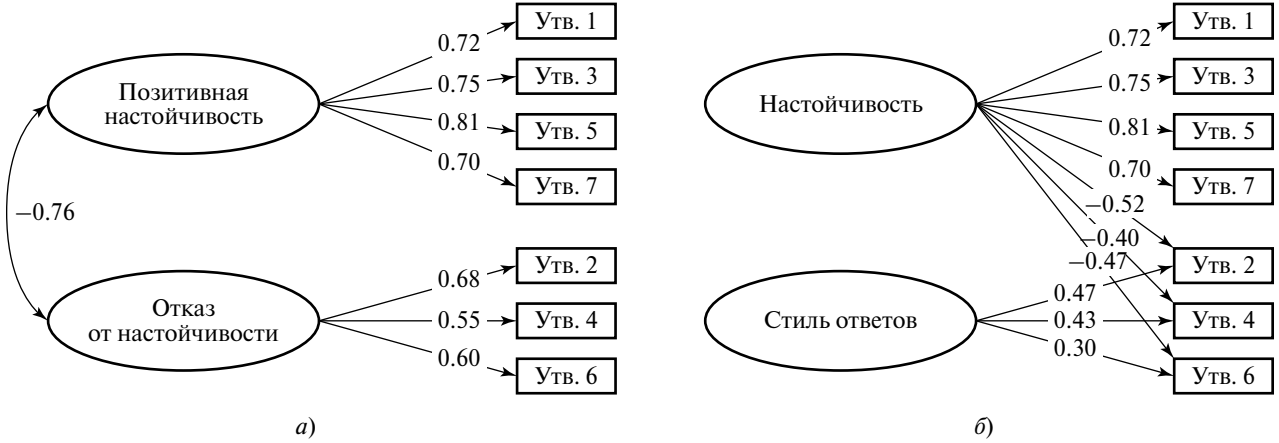


Рис. 1. Структурные модели шкалы учебной настойчивости: а — Модель 2КФ; б — Модель 2ОФ

Таблица 3. Описательная статистика по шкале учебной настойчивости в разных возрастных группах

Возрастная категория	<i>N</i>	α Кронбаха	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Q3</i>	A_s	<i>W</i>
3–4-й классы	390	0.73	3.25	0.58	3.00	3.29	3.71	–1.06	0.921***
5–6-й классы	205	0.69	2.79	0.52	2.43	2.86	3.14	–0.28	0.985*
7–8-й классы	245	0.76	2.68	0.60	2.29	2.71	3.14	–0.15	0.988*
Все	840	0.74	2.97	0.63	2.57	3.00	3.43	–0.44	0.974***

Примечание. *M* — среднее значение; *SD* — стандартное отклонение; *Q1* — первый квартиль; *Q2* — второй квартиль (медиана); *Q3* — третий квартиль; A_s — коэффициент асимметрии; *W* — критерий Шапиро—Уилка; значимость критерия: *** — $p \leq 0,001$; * — $p \leq 0,05$.

Таблица 4. Корреляции показателей учебной настойчивости с другими переменными в выборке учащихся младших классов

Методики и показатели	α Кронбаха	Позитивная настойчивость	Отказ от настойчивости	Учебная настойчивость
<i>Опросник академической мотивации младших и средних школьников (N = 386)</i>				
Внутренняя: мотивы познания	0.83	0.62***	–0.36***	0.60***
Внутренняя: мотивы саморазвития	0.78	0.64***	–0.37***	0.62***
Внешняя: идентифицированная	0.79	0.69***	–0.36***	0.65***
Внешняя: позитивная интроецированная	0.81	0.30***	–0.06	0.23***
Внешняя: негативная интроецированная	0.75	0.30***	–0.07	0.23***
Внешняя: общая экстернальная	0.65	–0.03	0.19***	–0.12*
Внешняя: экстернальная, учитель	0.73	–0.11*	0.26***	–0.20***
Акад. самооэффективность (N = 365)	0.85	0.59***	–0.44***	0.63***
<i>Шкалы удовлетворенности школой, отношениями с учителями и собой (N = 384)</i>				
Удовлетворенность школой	0.87	0.57***	–0.41***	0.59***
Удовлетворенность отношениями с учителями	0.85	0.54***	–0.39***	0.56***
Удовлетворенность собой	0.82	0.34***	–0.25***	0.36***
Средний балл успеваемости (N = 177)	—	0.36***	–0.26***	0.38***

Примечание. Значимость: * — $p \leq 0.05$; ** — $p \leq 0.01$; *** — $p \leq 0.001$.

α Кронбаха (0.74) и ω Макдональда (0.75). Распределение оценок по шкале характеризуется умеренной отрицательной асимметрией ($A_s = -0.44$), свидетельствующей о типичном для измеряющих позитивные качества личности преобладании относительно высоких оценок. Описательная статистика и внутренняя согласованность шкалы настойчивости для всей выборки в целом и отдельных возрастных групп представлены в табл. 3. Приведенные данные могут использоваться в качестве ориентировочных возрастных норм.

Коэффициенты корреляции показателей по шкале настойчивости с критериями внешней валидности приведены в табл. 4 (в выборке учащихся младших классов) и 5 (в выборке учащихся средних классов).

Учебная настойчивость в обеих выборках показала ожидаемые тесные прямые связи с показателями автономной мотивации и обратные — с показателями экстернальной мотивации и амотивации. Тесную связь с учебной настойчивостью в выборке учащихся младших классов продемонстрировала академическая самооэффективность, а в выборке

средних школьников мы видим обратную связь с учебным обманом.

Умеренная связь учебной настойчивости с успеваемостью обнаружилась в обеих выборках: у младших школьников она несколько выше, чем в средних классах, однако сравнение коэффициентов показало отсутствие значимых различий между ними. Также в обеих выборках получены ожидаемые корреляции учебной настойчивости с показателями благополучия — удовлетворенностью школой, отношениями с учителями и собой.

Для оценки различий в силе связи субшкал настойчивости с другими показателями оценки по отказу от настойчивости были инвертированы, после чего было выполнено сравнение величины коэффициентов с помощью критерия Вильямса для коэффициентов корреляции с общей переменной. В выборке младших школьников (см. табл. 3) обнаружилось, что различия в силе связи субшкал статистически значимы для всех переменных ($p \leq 0.01$), кроме удовлетворенности собой и успеваемости. Аналогичный анализ в выборке средних классов показал наличие статистически значимых ($p \leq 0.01$) различий в силе связи субшкал со всеми

Таблица 5. Корреляции шкалы показателей учебной настойчивости с другими переменными в выборке учащихся средних классов

Методики и показатели	α Кронбаха	Позитивная настойчивость	Отказ от настойчивости	Учебная настойчивость
<i>Шкалы академической мотивации школьников (N = 446)</i>				
Внутренняя: мотивы познания	0.85	0.65***	−0.32***	0.61***
Внутренняя: мотивы достижения	0.87	0.55***	−0.43***	0.60***
Внутренняя: мотивы саморазвития	0.82	0.67***	−0.33***	0.63***
Внешняя: мотивы самоуважения	0.81	0.56***	−0.16***	0.47***
Внешняя: интроецированные мотивы	0.57	0.32***	0.04	0.20***
Внешняя: позитивные экстернальные мотивы	0.85	0.16***	0.12**	0.05
Внешняя: негативные экстернальные мотивы	0.70	−0.04	0.24***	−0.15**
Амотивация	0.84	−0.53***	0.35***	−0.54***
Шкала учебного обмана (N = 449)	0.87	−0.40***	0.39***	−0.48***
<i>Шкалы удовлетворенности школой, отношениями с учителями и собой (N = 449)</i>				
Удовлетворенность школой	0.82	0.61***	−0.34***	0.60***
Удовлетворенность отношениями с учителями	0.87	0.57***	−0.29***	0.54***
Удовлетворенность собой	0.86	0.30***	−0.23***	0.32***
Средний балл успеваемости (N = 442)	—	0.24***	−0.18***	0.26***

переменными, кроме позитивных экстернальных мотивов, удовлетворенности собой, учебного обмана и успеваемости. Следовательно, субшкалы, образованные из прямых и обратных заданий, демонстрируют разные связи с различными показателями мотивации, самоэффективности и благополучия.

С целью оценки возрастных и гендерных различий был проведен бутстреп-анализ эффектов двух соответствующих факторов и их взаимодействия

по трем возрастным группам: 3–4-е классы, 5–6-е классы и 7–8-е классы (рис. 2).

Результаты анализа показали отсутствие статистически значимого эффекта пола ($p = 0.74$) при наличии значимого эффекта возрастной группы ($p \leq 0.001$). Эффект взаимодействия этих факторов не является статистически значимым ($p = 0.83$). Апостериорные сравнения показали, что как у мальчиков, так и у девочек настойчивость в 3–4-х классах статистически значимо (при

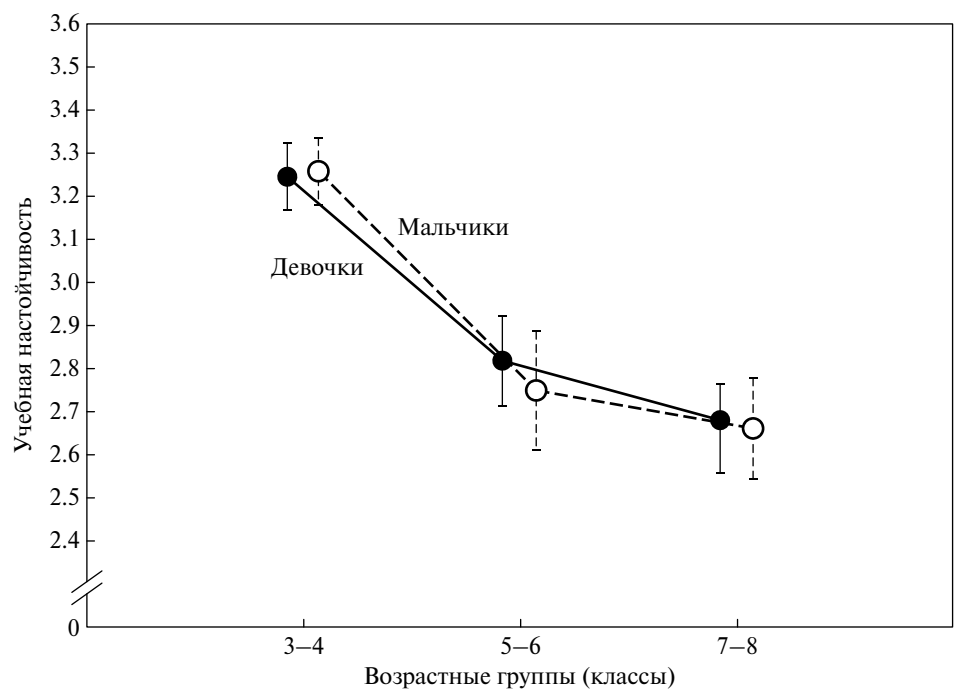


Рис. 2. Средние показатели учебной настойчивости в различных половозрастных группах (вертикальные отрезки указывают на границы 95%-го доверительного интервала)

$p \leq 0.001$) выше, чем в остальных классах. Различий между 5–6-ми и 7–8-ми классами не обнаружилось.

ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Результаты исследования подтвердили пригодность предложенной шкалы для оценки учебной настойчивости у школьников с третьего по восьмой классы. Они указывают на приемлемую внутреннюю согласованность шкалы и ожидаемую факторную структуру. Факторную структуру методики одинаково хорошо описывает как модель с двумя коррелирующими факторами, соответствующими прямым и обратным заданиям, так и с двумя ортогональными факторами: общим содержательным фактором и специфическим фактором метода. Подобные результаты анализа факторной структуры являются типичными для сбалансированных шкал [44]. Результаты специального анализа установки на согласие продемонстрировали ее существенную роль в ответах, притом что вклад всех заданий в содержательный фактор настойчивости после учета такой установки остается достаточно высоким. Таким образом, полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что сбалансированный состав шкалы является оправданным, а ее структура соответствует ожиданиям.

Свидетельством валидности шкалы, иллюстрирующим также важность учета учебной настойчивости, являются обнаруженные умеренные, но значимые на высоком уровне корреляции со средним баллом успеваемости. Валидность предложенной шкалы также подтверждается связями с показателями академической мотивации (прежде всего внутренней и идентифицированной), удовлетворенности школой, отношениями с учителями и собой. В соответствии с результатами прошлых исследований [24], высокая настойчивость сочетается с меньшей склонностью к учебному обману. Обнаруженная высокая корреляция с самоофективностью, означающей веру в свою способность быть эффективным деятелем в учебе, соответствует данным других исследований на школьниках [42], что также выступает одним из убедительных подтверждений валидности.

Интерес представляют результаты анализа валидности по отдельным субшкалам, раскрывающие важный вклад обратных заданий в общую валидность шкалы. В частности, именно наличие обратных заданий в структуре шкалы позволяет получить хорошо соответствующие идеям теории самодетерминации обратные корреляции настойчивости с экстермальными мотивами. Этот факт соответствует выводу из прошлых исследований о том, что

сбалансированные шкалы позволяют получить более точную оценку валидности [25].

К числу достоинств предложенной методики можно отнести, во-первых, содержательную гомогенность утверждений: все они касаются лишь отношения к усилиям в учебе и оценки их проявлений в учебной деятельности. Во-вторых, достоинством методики является ее направленность на оценку настойчивости в конкретном виде деятельности — учебе. Подобная деятельностная специфичность позволяет получить более точные и валидные оценки, а также лучше прогнозировать проявления изучаемого качества в ситуациях соответствующего типа. В-третьих, достоинством методики является ее сбалансированный состав, что позволяет контролировать негативные последствия установки на согласие. К преимуществам относится также тот факт, что она была успешно апробирована в достаточно широком возрастном диапазоне: от третьих до восьмых классов. Ее содержание позволяет предполагать возможность ее применения и в более старших группах, вплоть до студенческого возраста, однако это предстоит уточнить в будущем.

Согласно полученным данным, учебная настойчивость снижается с возрастом, при переходе от младших классов к средним, что может быть причиной снижения успеваемости и показателем пресловутой потери мотивации, о которой говорят учителя в средних классах. Можно предположить, что данный результат отражает снижение интереса к учебной деятельности и ее ценности, связанный с используемыми методами и программами обучения, стилями взаимодействия учителя с учениками, обратной связью, которую они получают. Данные на более взрослых выборках, напротив, показывают, что общая настойчивость с возрастом может расти [15; 35].

Ограничения исследования связаны с возрастным составом выборки, который не позволяет в данный момент сделать вывод о возможности применения предложенной методики в старшем школьном и студенческом возрастах.

ВЫВОДЫ

В результате проведенного исследования с опорой на современные разработки в области психологии мотивации и настойчивости разработана шкала настойчивости в учебной деятельности для учащихся 3–8-х классов средних школ. Разработанная методика оценивает учебную настойчивость, понимаемую как поведенческий компонент

мотивации учебной деятельности, проявляющийся в таких характеристиках, как упорство, склонность доделывать начатое, позитивное отношение к усилиям в учебе.

Шкала учитывает опыт предыдущих разработок в данном направлении и характеризуется приемлемыми показателями внутренней согласованности, четкой факторной структурой, сбалансированным составом и компактностью. Получены свидетельства в пользу валидности методики, убедительно продемонстрирована значимость настойчивости для успешности учебной деятельности на выборке как средних, так и младших школьников.

Предложенная методика предоставляет широкие возможности для дальнейших исследований учебной настойчивости школьников. Она также может быть полезна в практической деятельности школьных психологов при решении задач, связанных с учетом мотивационно-личностных факторов учебных достижений и их развитием в тренингах.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гижицкий В.В.* Учебный обман как стратегия псевдоадаптивного поведения у старшеклассников // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. 2014. Т. 58. № 2. С. 293–299.
2. *Гордеева Т.О.* Мотивационные предпосылки одаренности: от модели Дж. Ренцулли к интегративной модели мотивации // Психологические исследования: (электронный научный журнал). 2011. Т. 4. № 15.
3. *Гордеева Т.О.* Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
4. *Гордеева Т.О., Сычев О.А.* Внутренние источники настойчивости и ее роль в успешности учебной деятельности // Психология обучения. 2012. № 1. С. 33–48.
5. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченко Т.К.* Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 2. С. 65–74.
6. *Дакворт А.* Твердость характера. Как развить в себе главное качество успешных людей. М.: Бомбора, 2017. 352 с.
7. *Калугин А.Ю., Шебетенко С.А., Мишкевич А.М., Сото К.Дж., Джон О.П.* Психометрика русскоязычной версии Big Five Inventory-2 // Психология Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. С. 7–33.
8. *Ли Ц.* Культурные основы обучения: Восток и Запад. М.: Изд. дом ВШЭ, 2015. 461 с.
9. *Осин Е.Н., Рассказова Е.И., Неякина Ю.Ю., Дорфман Л.Я., Александрова Л.А.* Операционализация пятифакторной модели личностных черт на российской выборке // Психологическая диагностика. 2015. № 3. С. 80–104.
10. *Попов Д.С., Тюменева Ю.А., Ларина Г.С.* Жизнь после 9-го класса: как личные достижения учащихся и ресурсы их семей влияют на жизненные траектории // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 305–329.
11. *Сычев О.А., Гордеева Т.О., Лункина М.В., Осин Е.Н., Сиднева А.Н.* Многомерная шкала удовлетворенности жизнью школьников // Психологическая наука и образование. 2018. № 6. С. 5–15.
12. *Bloom B.* Developing Talent in Young People. N.Y.: Ballantine Books, 1985. 576 p.
13. *Clark K.N., Malecki C.K.* Academic Grit Scale: Psychometric properties and associations with achievement and life satisfaction // Journal of School Psychology. 2019. V. 72. P. 49–66.
14. *Cormier D.L., Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J.* Examining the domain specificity of grit // Personality and Individual Differences. 2019. V. 139. P. 349–354.
15. *Credé M., Tynan M.C., Harms P.D.* Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature // Journal of Personality and Social Psychology. 2017. V. 113. № 3. P. 492–511.
16. *Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R.* Grit: Perseverance and passion for long-term goals // Journal of Personality and Social Psychology. 2007. V. 92. № 6. P. 1087–1101.
17. *Duckworth A.L., Quinn P.D.* Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S) // Journal of Personality Assessment. 2009. V. 91. № 2. P. 166–174.
18. *Eisenberger R.* Learned industriousness // Psychological Review. 1992. V. 99. № 2. P. 248–267.
19. *Enders C.K., Bandalos D.L.* The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 2001. V. 8. № 3. P. 430–457.
20. *Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Römer C.* The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance // Psychological Review. 1993. V. 100. № 3. P. 363–406.
21. *Ferrando P.J., Lorenzo-Seva U., Chico E.* A General Factor-Analytic Procedure for Assessing Response Bias in Questionnaire Measures // Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 2009. V. 16. № 2. P. 364–381.
22. *Gardner H.E.* Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Frames of Mind. N.Y.: Basic Books, 2011. 528 p.
23. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F.* The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Elementary and Middle School Children // Psychology in Russia: State of the Art. 2020. V. 13. № 3. P. 16–34.
24. *Herdian H., Wahidah F.R.* Does grit guarantee students do not academic dishonesty? // Panorama. 2021. V. 15. № 2 (29). P. 13–31.
25. *Hernández Dorado A., Vigil-Colet A., Lorenzo-Seva U., Ferrando P.* Is Correcting for Acquiescence Increasing the

- External Validity of Personality Test Scores? // *Psicothema*. 2021. V. 33. P. 639–646.
26. Howard M.C., Crayne M.P. Persistence: Defining the multidimensional construct and creating a measure // *Personality and Individual Differences*. 2019. V. 139. P. 77–89.
 27. Hui T., Zhou S., Du X., Mo Q., Xing Q. Validating the Chinese Version of the Academic Grit Scale in Selected Adolescents // *Journal of Psychoeducational Assessment*. 2022. V. 41. № 2. P. 153–174.
 28. Lam K.K.L., Zhou M. Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis // *Journal of Educational Psychology*. 2022. V. 114. № 3. P. 597–621.
 29. Lounsbury J., Fisher L., Levy J., Welsh D. An Investigation of Character Strengths in Relation to the Academic Success of College Students // *Individual Differences Research*. 2009. V. 7. № 1. P. 52–69.
 30. Mair P., Wilcox R. Robust statistical methods in R using the WRS2 package // *Behavior Research Methods*. 2019. V. 52. № 6. P. 464–488.
 31. Mueller R.O., Hancock G.R. Structural equation modeling // *The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences* / Eds. G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller. N.Y., L.: Routledge, 2018. P. 445–456.
 32. Muris P. A Brief Questionnaire for Measuring Self-Efficacy in Youths // *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*. 2001. V. 23. № 3. P. 145–149.
 33. Post F. Creativity and psychopathology. A study of 291 world-famous men // *The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science*. 1994. V. 165. № 1. P. 22–34.
 34. Postigo Á., Cuesta M., García-Cueto E., Menéndez-Aller Á., González-Nuevo C., Muñoz J. Grit Assessment: Is One Dimension Enough? // *Journal of Personality Assessment*. 2021. V. 103. № 6. P. 786–796.
 35. Postigo A. Sr., Barria J.Sr., Cuesta M.Sr., García-Cueto E. Sr. Psychometric Properties of the Chilean Version of the Oviedo Grit Scale // *Collabra: Psychology*. 2023. V. 9. № 1. P. 57516.
 36. Postigo Á., Mendes A., García Cueto E., Almeida L.S. Versión Portuguesa de la Escala Grit de Oviedo: adaptación, Validación y Relación con Variables Educativas // *Aula abierta*. 2022. V. 51. № 2. P. 113–120.
 37. Schmidt F.T.C., Fleckenstein J., Retelsdorf J., Eskreis-Winkler L., Möller J. Measuring Grit. A German Validation and a Domain-Specific Approach to Grit // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. V. 35. № 3. P. 436–447.
 38. Steinmayr R., Weidinger A.F., Wigfield A. Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? // *Contemporary Educational Psychology*. 2018. V. 53. P. 106–122.
 39. Terman L.M., Oden M.H. The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-Five Years' Follow-Up of the Superior Child. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959. 218 p.
 40. Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J. Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory // *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. T. 35. № 4. P. 469–478.
 41. Tyumeneva Y., Kuzmina Y., Kardanova E. IRT Analysis and Validation of the Grit Scale: A Russian Investigation // *SSRN Electronic Journal*. 2014.
 42. Usher E.L., Li C.R., Butz A.R., Rojas J.P. Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? // *Journal of Educational Psychology*. 2019. V. 111. № 5. P. 877–902.
 43. Vigil-Colet A., Navarro-González D., Morales-Vives F. To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question // *Psicothema*. 2020. V. 32. № 1. P. 108–114.
 44. Weijters B., Baumgartner H. Misresponse to Reversed and Negated Items in Surveys: A Review // *Journal of Marketing Research*. 2012. V. 49. P. 737–747.
 45. Wilcox R.R. Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing. Elsevier, Academic Press, 2022. 921 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Бланк шкалы настойчивости в учебной деятельности

Внимательно прочитай утверждения и отметь ответ, который тебе подходит больше всего. Для ответа используй шкалу: 1 = неверно (НЕТ), 2 = скорее неверно, 3 = скорее верно, 4 = верно (ДА)

	1	2	3	4
1. В учебе я настойчивый(ая) и упорный(ая)				
2. Если задача трудная, я быстро ее бросаю				
3. Я думаю, что стараться в учебе — важно				
4. Когда я пытаюсь сделать что-то новое, то бросаю начатое, прежде чем доделаю его до конца				
5. Мне нравится прилагать усилия в учебе				
6. Я не люблю работать много и напряженно над каким-то учебным заданием				
7. Если я начинаю делать домашнее задание, то довожу начатое до конца				

Ключ. Прямые задания: 1, 3, 5, 7, обратные задания: 2, 4, 6.

При подсчете итогового показателя оценки по обратным заданиям инвертируются по правилу:

1 = 4, 2 = 3, 3 = 2, 4 = 1. После инвертирования вычисляется итоговая оценка настойчивости как средний балл по всем семи заданиям.

PERSISTENCE AND ITS DIAGNOSTICS: DEVELOPMENT OF A SCALE OF ACADEMIC PERSISTENCE

T. O. Gordeeva^{1,2,3,*}, O. A. Sychev^{4,**}

¹*Lomonosov Moscow State University;*

125009, Moscow, Mokhovaya str., 9, bldg. 4, Russia.

²*Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research;*

125009, Moscow, Mokhovaya str., 9, bldg. 4, Russia.

³*National Research University Higher School of Economics;*

101000, Moscow, Myasnitskaya str., 10, Russia.

⁴*Altai State Pedagogical University, Biysk affiliate;*

659333, Biysk, Korolenko str., 53, Russia.

**ScD (Psychology), Professor.*

E-mail: tamgordeeva@gmail.com

***PhD (Psychology), Docent.*

E-mail: osn1@mail.ru

Received 13.05.2024

Abstract. The relevance of the study of persistence is primarily since it belongs to the group of non-cognitive factors that determine academic achievement and success. Based on modern theoretical and methodological developments, a scale of persistence in academic activities was developed for students in grades 3–8 of secondary schools. The study was conducted on two samples of primary and secondary schoolchildren ($N = 840$, $MA = 11.27$, $SD = 1.99$). The scale evaluates academic persistence (grit), understood as a behavioral component of motivation for academic activity, manifested in such characteristics as persistence in learning, a tendency to finish what has been started, and a positive attitude towards effort. To test the validity of the new questionnaire, indicators of academic achievement, intrinsic and various types of extrinsic academic motivation, academic cheating, academic self-efficacy and well-being were used. The results of the analysis of psychometric properties, including CFA, show that the new persistence scale is characterized by acceptable indicators of internal consistency, a clear factor structure, a balanced composition, and compactness. Convincing evidence was obtained in favor of the validity of the scale, and the importance of perseverance for the academic performance (GPA) was demonstrated both for middle and primary school children. Age norm for students in grades 3–8 are provided, and the dynamics of perseverance from elementary to middle grades among students in public schools is shown. The proposed scale can be useful in further research when studying the role of persistence in academic achievements and its sources.

Keywords: persistence, grit, academic persistence, academic performance, schoolchildren.

REFERENCES

1. *Gizhickij V.V.* Uchebnyj obman kak strategija psevdoadaptivnogo povedenija u starsheklassnikov. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2014. V. 58. № 2. P. 293–299. (In Russian)
2. *Gordeeva T.O.* Motivacionnye predposylki odarennosti: ot modeli Dzh. Renculli k integrativnoj modeli motivacii. Psihologicheskie issledovanija: (jelektronnyj nauchnyj zhurnal). 2011. V. 4. № 15. (In Russian)
3. *Gordeeva T.O.* Psihologija motivacii dostizhenija. Moscow: Smysl, 2015. 334 p. (In Russian)
4. *Gordeeva T.O., Sychev O.A.* Vnutrennie istochniki nastojchivosti i ee rol' v uspešnosti uchebnoj dejatel'nosti. Psihologija obuchenija. 2012. № 1. P. 33–48. (In Russian)
5. *Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhickij V.V., Gavrichenkova T.K.* Shkaly vnutrennej i vneshej akademicheskoi motivacii shkol'nikov. Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. 2017. V. 22. № 2. P. 65–74. (In Russian)
6. *Dakvort A.* Tverdost' haraktera. Kak razvit' v sebe glavnoe kachestvo uspešnyh ljudej. Moscow: Bombora, 2017. 352 p. (In Russian)
7. *Kalugin A.Ju., Shhebetenko S.A., Mishkevich A.M., Soto K.Dzh., Dzhon O.P.* Psihometrika russkojazyčnoj versii Big Five Inventory-2. Psihologija Zhurnal Vysshej shkoly jekonomiki. 2021. V. 18. P. 7–33. (In Russian)
8. *Li C.* Kul'turnye osnovy obuchenija: Vostok i Zapad. Moscow: Izdatel'skij dom VShJe, 2015. 461 p. (In Russian)
9. *Osin E.N., Rasskazova E.I., Nejaskina Ju. Ju., Dorfman L.Ja., Aleksandrova L.A.* Operacionalizacija pjatifikatornoj modeli ličnostnyh čert na rossijskoj vyborke.

- Psichologicheskaja diagnostika. 2015. № 3. P. 80–104. (In Russian)
10. Popov D.S., Tjumenewa Ju.A., Larina G.S. Zhizn' posle 9-go klassa: kak lichnye dostizhenija uchashhihsja i resursy ih semej vlijajut na zhiznennye traektorii. Vo-prosy obrazovanija. 2013. № 4. P. 305–329. (In Russian)
 11. Sychev O.A., Gordeeva T.O., Lunkina M.V., Osin E.N., Sidneva A.N. Mnogomernaja shkala udovletvorennosti zhizn'ju shkol'nikov // Psichologicheskaja nauka i obra-zovanie. 2018. № 6. P. 5–15. (In Russian)
 12. Bloom B. Developing Talent in Young People. New York: Ballantine Books, 1985. 576 p.
 13. Clark K.N., Malecki C.K. Academic Grit Scale: Psycho-metric properties and associations with achievement and life satisfaction. Journal of School Psychology. 2019. V. 72. P. 49–66.
 14. Cormier D.L., Dunn J.G.H., Causgrove Dunn J. Examin-ing the domain specificity of grit. Personality and Indi-vidual Differences. 2019. V. 139. P. 349–354.
 15. Credé M., Tynan M.C., Harms P.D. Much ado about grit: A meta-analytic synthesis of the grit literature. Journal of Personality and Social Psychology. 2017. V. 113. № 3. P. 492–511.
 16. Duckworth A.L., Peterson C., Matthews M.D., Kelly D.R. Grit: Perseverance and passion for long-term goals. Jour-nal of Personality and Social Psychology. 2007. V. 92. № 6. P. 1087–1101.
 17. Duckworth A.L., Quinn P.D. Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit–S). Journal of Personality Assessment. 2009. V. 91. № 2. P. 166–174.
 18. Eisenberger R. Learned industriousness. Psychological Review. 1992. V. 99. № 2. P. 248–267.
 19. Enders C.K., Bandalos D.L. The relative performance of full information maximum likelihood estimation for missing data in structural equation models. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 2001. V. 8. № 3. P. 430–457.
 20. Ericsson K.A., Krampe R.T., Tesch-Römer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert perfor-mance. Psychological Review. 1993. V. 100. № 3. P. 363–406.
 21. Ferrando P.J., Lorenzo-Seva U., Chico E. A General Fac-tor-Analytic Procedure for Assessing Response Bias in Questionnaire Measures. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal. 2009. V. 16. № 2. P. 364–381.
 22. Gardner H.E. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Frames of Mind. New York: Basic Books, 2011. 528 p.
 23. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Lynch M.F. The Construct Validity of the Russian Version of the Modified Academ-ic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A) among Ele-mentary and Middle School Children. Psychology in Russia: State of the Art. 2020. V. 13. № 3. P. 16–34.
 24. Herdian H., Wahidah F.R. Does grit guarantee students do not academic dishonesty? Panorama. 2021. V. 15. № 2 (29). P. 13–31.
 25. Hernández Dorado A., Vigil-Colet A., Lorenzo-Seva U., Ferrando P. Is Correcting for Acquiescence Increasing the External Validity of Personality Test Scores? Psicothema. 2021. V. 33. P. 639–646.
 26. Howard M.C., Crayne M.P. Persistence: Defining the multidimensional construct and creating a measure. Per-sonality and Individual Differences. 2019. V. 139. P. 77–89.
 27. Hui T., Zhou S., Du X., Mo Q., Xing Q. Validating the Chinese Version of the Academic Grit Scale in Selected Adolescents. Journal of Psychoeducational Assessment. 2022. V. 41. № 2. P. 153–174.
 28. Lam K.K.L., Zhou M. Grit and academic achievement: A comparative cross-cultural meta-analysis. Journal of Educational Psychology. 2022. V. 114. № 3. P. 597–621.
 29. Lounsbury J., Fisher L., Levy J., Welsh D. An Investiga-tion of Character Strengths in Relation to the Academic Success of College Students. Individual Differences Re-search. 2009. V. 7. № 1. P. 52–69.
 30. Mair P., Wilcox R. Robust statistical methods in R using the WRS2 package. Behavior Research Methods. 2019. V. 52. № 6. P. 464–488.
 31. Mueller R.O., Hancock G.R. Structural equation model-ing. The Reviewer's Guide to Quantitative Methods in the Social Sciences. Eds. G.R. Hancock, L.M. Stapleton, R.O. Mueller. New York, London: Routledge, 2018. P. 445–456.
 32. Muris P. A Brief Questionnaire for Measuring Self-Effi-cacy in Youths. Journal of Psychopathology and Behav-ioral Assessment. 2001. V. 23. № 3. P. 145–149.
 33. Post F. Creativity and psychopathology. A study of 291 world-famous men. The British Journal of Psychiatry: The Journal of Mental Science. 1994. V. 165. № 1. P. 22–34.
 34. Postigo Á., Cuesta M., García-Cueto E., Menéndez-Aller Á., González-Nuevo C., Muñiz J. Grit Assessment: Is One Dimension Enough? Journal of Personality As-sessment. 2021. V. 103. № 6. P. 786–796.
 35. Postigo A.Sr., Barria J.Sr., Cuesta M.Sr., García-Cue-to E.Sr. Psychometric Properties of the Chilean Version of the Oviedo Grit Scale. Collabra: Psychology. 2023. V. 9. № 1. P. 57516.
 36. Postigo Á., Mendes A., García Cueto E., Almeida L.S. Ver-sión Portuguesa de la Escala Grit de Oviedo: adaptación, Validación y Relación con Variables Educativas. Aula ab-ierta. 2022. V. 51. № 2. P. 113–120.
 37. Schmidt F.T.C., Fleckenstein J., Retelsdorf J., Eskreis-Winkler L., Möller J. Measuring Grit. A German Valida-tion and a Domain-Specific Approach to Grit. Europe-an Journal of Psychological Assessment. 2019. V. 35. № 3. P. 436–447.

38. *Steinmayr R., Weidinger A.F., Wigfield A.* Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemporary Educational Psychology*. 2018. V. 53. P. 106–122.
39. *Terman L.M., Oden M.H.* The Gifted Group at Mid-Life: Thirty-Five Years' Follow-Up of the Superior Child. Stanford, CA: Stanford University Press, 1959. 218 p.
40. *Tyumeneva Y., Kardanova E., Kuzmina J.* Grit: Two related but independent constructs instead of one. Evidence from item response theory. *European Journal of Psychological Assessment*. 2019. V. 35. № 4. P. 469–478.
41. *Tyumeneva Y., Kuzmina Y., Kardanova E.* IRT Analysis and Validation of the Grit Scale: A Russian Investigation. *SSRN Electronic Journal*. 2014.
42. *Usher E.L., Li C.R., Butz A.R., Rojas J.P.* Perseverant grit and self-efficacy: Are both essential for children's academic success? *Journal of Educational Psychology*. 2019. V. 111. № 5. P. 877–902.
43. *Vigil-Colet A., Navarro-González D., Morales-Vives F.* To reverse or to not reverse Likert-type items: That is the question // *Psicothema*. 2020. V. 32. № 1. P. 108–114.
44. *Weijters B., Baumgartner H.* Misresponse to Reversed and Negated Items in Surveys: A Review. *Journal of Marketing Research*. 2012. V. 49. P. 737–747.
45. *Wilcox R.R.* Introduction to Robust Estimation and Hypothesis Testing. Elsevier, Academic Press, 2022. 921 p.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

ЕЛЕНА АЛЕКСЕЕВНА СЕРГИЕНКО



В 2024 г. Елена Алексеевна Сергиенко, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института Психологии РАН, отмечает свой юбилей.

Вся жизнь Е.А. Сергиенко связана с Институтом психологии, в котором она оказалась среди первых сотрудников, только закончив факультет психологии МГУ (первый выпуск факультета). Это могло бы показаться случайным стечением обстоятельств, но на самом деле оно отражает самую суть характера Елены Алексеевны — быть первой во всех смыслах: и быть лучшей в своем деле, и быть на переднем крае научных поисков, исследовать самые актуальные и сложные психологические проблемы.

Пионерскими можно назвать ее исследования по восприятию и когнитивному развитию младенцев; во многом благодаря ее работам в отечественную психологию вошло понятие “модель психического” и было активно начато изучение ментальных механизмов социального познания (результаты отражены в книге “Модель психического: структура и динамика” (2020, в соавторстве с Е.И. Лебедевой и А.Ю. Улановой); также в тренде мировой науки находятся ее исследования психологического возраста и развития психики на поздних этапах онтогенеза; в не меньшей степени это относится к работам в области эмоционального интеллекта. Ею была адаптирована методика “Эмоциональный интеллект” (MSCEIT V2.0) (совместно с И.И. Ветровой), совместно с коллегами (Хлевная, Киселева

и др.) разработана русскоязычная методика ТЭИ (Тест эмоционального интеллекта), ведутся исследования эмоционального интеллекта на разных этапах онтогенеза человека.

Е.А. Сергиенко является автором системно-субъектного подхода в психологии. Системно-субъектный подход продолжает разработку понятия субъекта, начатого А.В. Брушлинским, на основе принципов развития, антиципации, непрерывности, единства генетического и средового и др. Проблематика развития, качественных изменений в структуре и функционировании психики человека проходит красной нитью через все работы Елены Алексеевны. Результаты исследований обобщены ею в книге “Психическое развитие с позиций системно-субъектного подхода” (2021).

Недавние работы Е.А. Сергиенко посвящены общенаучным проблемам, например, таким, как разработка категориального строя психологии, соотношение научных понятий, используемых в психологии, и основные характеристики этих понятий. Она предлагает идею сетевой организации понятий современной психологии, подчеркивая, что современные психологические понятия мультидисциплинарны и интегративны, имеют сложную внутреннюю организацию, которая не может быть расчленена на простые составляющие без потери сути и смысла понятия; еще одной важной характеристикой современных понятий в психологии является их субъектность как в плане отнесенности к субъекту, так и в плане уникальности и индиви-

дуальности их “пользователей”, творцов и разработчиков понятийного анализа (Разработка понятий современной психологии. 2018. Т. 2; 2019. Т. 3. 2021). Недавно вышел фундаментальный труд, в подготовке которого Е.А. Сергиенко принимала живейшее участие: “Научные подходы в современной отечественной психологии (2023). Во вступительной статье к этой коллективной монографии, где собраны работы ведущих современных отечественных психологов, Е.А. Сергиенко предпринимает попытку классификации уже не понятий, а собственно подходов современной психологии, выделяя несколько принципов, или осей, которые позволяют сравнить различные подходы и увидеть области взаимных пересечений, междисциплинарного взаимодействия и зон потенциального роста и развития психологического знания.

В 2023 г. Е.А. Сергиенко была награждена премией им. С.Л. Рубинштейна за выдающиеся научные работы в области психологии.

Е.А. Сергиенко активно участвует в научно-организационной жизни, передает свой опыт

и знания студентам и коллегам. Под ее научным руководством защищено более 20 диссертационных работ. Многие ученики Е.А. Сергиенко продолжают свою научную деятельность в Институте психологии РАН. Она активно участвует в подготовке и проведении научных конференций, организуемых Институтом психологии. Е.А. Сергиенко — член редколлегии “Психологического журнала”, журнала “Современная зарубежная психология”, редакционного совета журнала “Психология” Высшей школы экономики.

В своем научном творчестве Елена Алексеевна сочетает пристрастность в лучшем смысле слова со строго научным подходом, мудрость — с энергией, реализуя субъектный принцип в психологии в своей собственной научной судьбе.

Коллеги, ученики, редколлегия и редакция “Психологического журнала” поздравляют Елену Алексеевну с юбилеем и желают ей крепкого здоровья и благополучия, новых идей и энергии для их воплощения, успешной реализации всех намеченных планов, новых открытий и озарений!

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

ИРИНА ГРИГОРЬЕВНА СКОТНИКОВА



Ирина Григорьевна — москвичка. Окончила школу с золотой медалью и факультет психологии МГУ с красным дипломом. Была распределена в Институт психологии АН СССР (далее — РАН) в 1972 г. Там защитила кандидатскую диссертацию о тонкой структуре припороговой области и сенсорной деятельности в ней в развитие работ своих учителей — М.Б. Михалевской и К.В. Бардина и докторскую диссертацию о субъектном подходе в психофизике. Сейчас она главный научный сотрудник Института.

В лабораториях психофизики, когнитивной психологии, познавательных процессов и математической психологии (ныне) И.Г. Скотникова вела и ведет работу в этих областях, а также в сферах исследования субъектности, индивидуальности (особенно когнитивных стилей), предвосхищения когнитивных ошибок, проблем зоопсихологии и зоопсихофизики. Она и ее группа изучают процесс принятия решения человеком и животными: подготовительный анализ информации, правильность и время решения, уверенность/сомнения (колебания) субъекта. Эти направления логично готовились в ходе ее работы.

Ирина Григорьевна освоила психофизику (став одним из ведущих специалистов в России), а также светотехнику и фотометрию, пройдя мощную школу психофизического экспериментирования на факультете психологии МГУ и в ИП АН СССР (под руководством также Ю.М. Забродина). Автор регистрировала не только конечные (правильность

и время), но и процессуальные характеристики решения сенсорных задач: движения руки при воспроизведении яркостей, длин и наклонов линий, а также движения глаз с тогда еще боковой присоски, фиксация которой допускалась лишь на 1,5 минуты. Установлено, что человек способен устойчиво находить в узкой припороговой области пять разных по сенсорным впечатлениям зон. Обнаруженные при этом индивидуальные различия вывели автора на проблематику когнитивных стилей, впервые в сенсорных задачах, и не только в лаборатории, но и в полевых условиях на плавучем стенде в 1981/1990 гг.: в ходе экспедиций Института на Ладожском озере. Флексибельные операторы космических систем, в отличие от более ригидных, адекватно и динамично перестраивали процесс/критерий принятия решения. Рефлективные операторы превосходили более импульсивных по зрительной чувствительности, более тщательно обрабатывая информацию. Умеренные гравитоинерционные воздействия ухудшали выполнение одних зрительных задач и улучшали — других. Видимо, укачивание “отсекает” нерелевантную информацию из зоны внимания в пользу релевантной и снижает активацию, а рост мотивации в трудных условиях повышает ее. Ирина Григорьевна инициировала продолжение этих работ и руководит им.

Теоретически проанализировав категорию субъекта, автор впервые выделила две основные парадигмы в понимании субъектности в российской психологии: эволюционную и антропоцентрическую.

Прослежено преодоление в ИП РАН их дихотомии путем выделения уровней субъектности в разных предметных областях. В развитие разведения К.В. Бардиным объектной и субъектной парадигм психофизики ею обоснован субъектно-деятельностный подход в психофизике как реализация системного подхода в психологии. Предложена концептуальная схема структуры индивидуальной психической деятельности субъекта: принятая им задача, его интер- и интраиндивидуальные свойства и состояния, определяемый задачей и индивидуальностью операциональный состав деятельности. Установлен вклад этих компонентов в сенсорные показатели.

Теоретически показано, что когнитивный стиль как интериндивидуальный механизм устойчив в разных задачах, а стратегия решения — специфичное для задачи проявление в ней стиля. Построена иерархическая схема двух потоков детерминант дифференциально-психологических различий когнитивных результатов: потоков, идущих от свойств индивидуальности и от познавательного опыта и конвергирующих в когнитивные стили. Познавательные стратегии и формы ментальных репрезентаций, обусловленные стилями, служат психологическими механизмами, опосредующими вклад индивидуальности и опыта в когнитивные результаты.

Обосновано, что уверенность — интраиндивидуальный механизм и переработки информации, и принятия решения. При высокой неопределенности правильность, время и уверенность решений взаимосвязаны: ошибочные ответы медленнее верных и чаще неуверенные. Это неосознанный прогноз ошибок, обеспеченный нейронами-детерминаторами их (по Н.П. Бехтеревой). Впервые

экспериментально установлены межкультурные различия уверенности в решениях, ее зависимость от значимости ответов, оптимизирована ее коррекция. В.М. Шендяпин и И.Г. Скотникова разработали первую отечественную задачно-ориентированную модель принятия решения и уверенности в сенсорных и когнитивных задачах как прогноза и оценки субъективной эффективности деятельности.

Ирина Григорьевна организовала 4 всероссийских конференции (по проблемам психофизики и принятия решения) и 2 международных в Москве (Фехнер Дэй — 1016 и секцию психофизики Европейского конгресса по психологии — 2019). Она разработала и читала единственный в России курс лекций по психофизике, совместно с К.В. Бардиным написала раздел “Психофизика” в Большой психологический словарь. Под ее руководством две кандидатских диссертации защищены и три готовятся к защите. Предложен субъектно-поведенческий подход к изучению психики животных в продолжение субъектно-деятельностного подхода в психологии человека. Продолжаются исследования автора по названным направлениям и ее консультирование подготовки трех докторских диссертаций. 25 лет она руководила работами по грантам РГНФ и РФФИ, опубликовала 3 монографии, 10 глав в коллективных монографиях и учебных пособиях, 15 статей в журналах ВАК и более 100 в других изданиях в России и 10 за рубежом, более 40 тезисов в России и 4 за рубежом, всего около 200 научных работ.

Ирина Григорьевна — член редколлегий ряда журналов по психологии, ветеран Института психологии РАН и психологической науки целом.

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

МАРИНА АЛЕКСАНДРОВНА ХОЛОДНАЯ



В этом году Марина Александровна Холодная отмечает свой юбилей.

После окончания школы в г. Туле в 1966 г. М.А. Холодная поступила на факультет психологии ЛГУ, закончив его в 1971 г. с красным дипломом. По распределению уехала в г. Томск, где работала на кафедре психологии и педагогики Томского университета (1971–1981 гг.). В 1974 г. на факультете психологии ЛГУ под научным руководством Л.М. Веккера защитила кандидатскую диссертацию на тему “Экспериментальный анализ особенностей организации понятийного мышления”. С 1981 г. работала на факультете психологии Киевского университета на кафедре психодиагностики и медицинской психологии. В 1990 г. на факультете психологии МГУ защитила докторскую диссертацию на тему “Структурная организация индивидуального интеллекта”. С 1994 г. — ведущий научный сотрудник лаборатории психологии способностей в Институте психологии РАН (Москва). С 2001 по 2017 г. занимала должность заведующего лабораторией психологии способностей и ментальных ресурсов им. В.Н. Дружинина ИП РАН. В настоящее время — главный научный сотрудник этой лаборатории.

Научные исследования М.А. Холодной охватывали несколько тем: интеллект, креативность, когнитивные стили, понятийные способности, интеллектуальная одаренность, интеллектуальные ресурсы, интеллектуальное воспитание личности. Результаты научных исследований представлены

более чем в 200 публикациях, в том числе 7 монографиях: “Интегральные структуры понятийного мышления” (1983), “Психология интеллекта: Парадоксы исследования” (1997; 2002), “Когнитивные стили: О природе индивидуального ума” (2002; 2004), “Психодидактика школьного учебника: Интеллектуальное воспитание учащихся” (2006) (совместно с Э.Г. Гельфман), “Психология понятийного мышления: от концептуальных структур к понятийным способностям” (2012), “Интеллектуальное воспитание учащихся средствами развивающих учебных текстов” (2016) (совместно с Э.Г. Гельфман), “Психология понятийных способностей” (2023) (совместно с Я.И. Сиповской). Три книги — “Когнитивная психология. Когнитивные стили” (2018), “Психодидактика школьного учебника” (2018) и “Психология интеллекта: Парадоксы исследования” (2019) вышли в московском издательстве “Юрайт” в качестве авторских учебников.

М.А. Холодной разработана онтологическая теория интеллекта, в рамках которой интеллект рассматривается как форма организации ментального опыта (когнитивного, метакогнитивного, понятийного, интенционального). Предложена новая трактовка когнитивных стилей как метакогнитивных способностей. Обосновано существование трех видов понятийных способностей (семантических, категориальных и концептуальных). Выявлен эффект инверсии развития интеллектуальной одаренности от детского возраста к возрасту взрослости. Доказан универсальный характер эффекта “расщепления”

психологических показателей в рамках квадриполярной модели. Разработаны психологические основы конструирования развивающих учебных текстов, выступающих как средство интеллектуального воспитания учащихся.

По словам М.А. Холодной, критически важную роль в ее научной судьбе сыграли четыре человека: Л.М. Веккер, которого она всегда называла своим Учителем; О.К. Тихомиров, поддержавший ее идеи на этапе защиты докторской диссертации; В.Н. Дружинин, чья профессиональная поддержка была неизменной с первых дней ее работы в ИП РАН; Э.Г. Гельфман, благодаря сотрудничеству с которой удалось создать инновационную технологию обучения математике.

Следует отметить постоянный интерес М.А. Холодной к практической реализации результатов своей научной работы. С ее активным участием подготовлена «Рабочая концепция одаренности» (1998/2003), в которой коллективом отечественных ученых был представлен современный научный подход к организации работы с одаренными детьми, а также разработан альтернативный проект «Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов и комплекс мер по ее реализации» (2012). При сотрудничестве с коллективом математиков, педагогов и методистов подготовлены и изданы учебные материалы нового типа, отвечающие требованиям психодидак-

тического подхода, — учебники, учебные книги и практикумы по математике для учащихся 5–9-х классов, которые использовались в школах разных городов РФ.

Многие годы М.А. Холодная успешно сочетала научную работу с педагогической деятельностью в Томском, Киевском, Московском университетах, а также в Государственном академическом университете гуманитарных наук. Под руководством М.А. Холодной защищено 14 кандидатских и несколько докторских диссертаций.

М.А. Холодная — лауреат конкурса в сфере образования и науки (1997); лауреат премии Президента Российской Федерации в области образования (1999); лауреат премии целевой программы «Одаренные дети» президентской программы «Дети России» (2002); имеет медаль за вклад в реализацию государственной политики в области научно-технологического развития (2022).

М.А. Холодная пользуется безусловным уважением среди своих коллег, поскольку ее отличают высокий профессионализм, принципиальность, доброжелательность в общении, удивительная способность видеть противоречия и предлагать новые подходы к решению научных проблем.

Редакция, редколлегия «Психологического журнала», все сотрудники Института психологии РАН поздравляют Марину Александровну с юбилеем и желают ей новых научных достижений!

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

АНАТОЛИЮ НИКОЛАЕВИЧУ ЗАНКОВСКОМУ — 70 ЛЕТ!



В сентябре 2024 г. исполнилось 70 лет известному психологу, доктору психологических наук, заведующему лабораторией психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии Института психологии РАН Анатолию Николаевичу Занковскому.

Вся трудовая жизнь А.Н. Занковского связана с ИП РАН, сотрудником которого он стал в 1977 г., пройдя с тех пор достойный путь от младшего научного сотрудника до заведующего лабораторией. Он автор 15 книг и более 120 статей по психологии труда и организационной психологии. В течение 15 лет А.Н. Занковский возглавлял кафедру психологии и социологии в Московском государственном университете экономики, статистики и информатики, на базе которой он организовал подготовку дипломированных специалистов и магистров в области организационной психологии. Многие годы Анатолий Николаевич также по совместительству работал на кафедре организационной психологии в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (г. Санкт-Петербург).

В начале 1990-х годов А.Н. Занковский в течение пяти лет был научным руководителем программы отбора молодых российских менеджеров для переподготовки и обучения в Германии под эгидой Кёрбер фонда (Koeber Stiftung). А.Н. Занковский был членом Американского Общества изучения человеческого фактора (Human Factors Society), Американской психологической ассоциации (American

Psychological Association) и Европейской ассоциации психологии труда и организационной психологии (European Association of Work and Organizational Psychology). Выступал с научными докладами на многих международных психологических конгрессах и конференциях.

А.Н. Занковский — стипендиат фонда А. Гумбольдта (ФРГ) и Японского научного фонда. В течение ряда лет он был приглашенным профессором Рейн-Вестфальского технического университета (г. Аахен, Германия), а также университетов Васэда и Аояма Гакуин (г. Токио, Япония). В настоящее время он профессор кафедры организационной психологии Московского института психоанализа, читает лекции в Российской академии народного хозяйства и государственной службы. Многие годы А.Н. Занковский консультировал крупные зарубежные компании по вопросам отбора персонала, формирования корпоративной культуры и развития лидерских навыков.

А.Н. Занковский является одним из основателей российской организационной психологии, в развитие которой внес заметный вклад. Ему принадлежит концепция организационной власти как базового процесса, обеспечивающего целенаправленность и целостность организации, в значительной степени детерминируя все происходящие в ней психические и поведенческие процессы и явления. Именно это делает указанный процесс важнейшим предметом исследования в организационной психологии.

Его книга “Организационная психология”, в которой представлены как достижения современной организационной психологии, так и концепция автора, выдержала четыре издания и является основным учебным пособием для студентов по дисциплине “Организационная психология”. Эта фундаментальная работа была отмечена премией Национального фонда подготовки кадров при Правительстве РФ как лучшее учебное пособие для вузов в своей области знаний.

Многие годы исследовательские усилия А.Н. Занковского сфокусированы на проблемах лидерства и организационной культуры. В его монографии “Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме” дан анализ состояния исследований лидерства на современном этапе, выявлены ограничения традиционных подходов и теорий, предложена новая концепция, открывающая широкие исследовательские и прикладные возможности. Им обоснована трехмерная модель ценностного лидерства, на основе которой построена новая типология лидерского поведения, описывающая различные стили лидерства с учетом личностных и поведенческих характеристик лидера. На основе этой концепции А.Н. Занковским была разработана уникальная технология организационного развития, нацеленная на формирование эффективной управленческой команды и корпоративной культуры. Технология получила признание и продемонстрировала свою эффективность как в нашей стране, так и за рубежом.

В 2015 г. А.Н. Занковский выступил организатором Международной научно-практической конференции “Современное состояние и перспективы развития психологии труда и организационной

психологии”, которая стала важнейшим научным событием страны для психологов, работающих в этой области. Конференция проводится раз в три года и дает возможность оценить те серьезные изменения, которые произошли за этот период. В этом году конференция проводится уже четвертый раз.

Вместе с руководством ИП РАН А.Н. Занковский инициировал создание электронного журнала “Организационная психология и психология труда”. Уже более восьми лет он является его главным редактором и совместно с сотрудниками лаборатории использует все возможности для ознакомления коллег и заинтересованных лиц с результатами фундаментальных и прикладных исследований в организационной психологии и психологии труда. Журнал входит в список Высшей аттестационной комиссии и на сегодняшний день является единственным специализированным журналом по психологии труда. А.Н. Занковский — член экспертного совета ВАК “Педагогика и психология”, заместитель председателя диссертационного совета Д 002.016.01 при ИП РАН, много лет был членом диссертационного совета и председателем государственной аттестационной комиссии факультета психологии МГУ.

В качестве заведующего лабораторией А.Н. Занковский продолжает традиции, заложенные в Институте психологии РАН Б.Ф. Ломовым, В.А. Бодровым, Л.Г. Дикой, и обеспечивает развитие лаборатории по направлениям, отвечающим современным требованиям науки и практики.

Поздравляем юбиляра с днем рождения и желаем ему здоровья, творческих успехов и сил для благих дел!