

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

# ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ

## СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИССЛЕДОВАНИЙ

МАТЕРИАЛЫ ВСЕРОССИЙСКОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ,  
ПОСВЯЩЕННОЙ 60-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ  
В. Н. Дружинина

Ответственные редакторы

*С. С. Белова*  
*А. Л. Журавлев*  
*Д. В. Ушаков*  
*Г. А. Харлашина*  
*М. А. Холодная*



Издательство  
«Институт психологии РАН»  
Москва – 2015

УДК 159.928

ББК 88

П 86

*Все права защищены. Любое использование материалов  
данной книги полностью или частично  
без разрешения правообладателя запрещается*

Ответственные редакторы:

кандидат психологических наук, С. С. Белова

член-корр. РАН, доктор психологических наук, профессор А. Л. Журавлев

член-корр. РАН, доктор психологических наук, профессор Д. В. Ушаков

Г. А. Харлашина

доктор психологических наук, профессор М. А. Холодная

**П 86 Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований:** Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина, ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. – 243 с.

ISBN 978-5-9270-0310-5

УДК 159.928

ББК 88

В сборнике представлены научные сообщения участников Всероссийской научной конференции «Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований», посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина (25–26 сентября 2015 г.). Их тематика перекликается с ключевыми темами творческого наследия В. Н. Дружинина: психология одаренности, способности в образовании, методология психологического эксперимента, экзистенциальная психология, психология социального и эмоционального интеллекта, когнитивные механизмы интеллекта.

*Материалы конференции публикуются в авторской редакции.*

*Материалы конференции изданы при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), грант № 15-06-20509*

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2015

ISBN 978-5-9270-0310-5

## СОДЕРЖАНИЕ

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ . . . . .	II
<i>Т. П. Авдулова</i>	
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВ У ЖЕНЩИН . . . . .	13
<i>Т. Д. Азарных</i>	
НОМОТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ И ФОРМАЛЬНОЕ АКСИОМАТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ . . . . .	17
<i>И. О. Александров, Н. Е. Максимова</i>	
ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ СЕМЬИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ . . . . .	19
<i>Н. Г. Артемцева, Т. В. Галкина</i>	
ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И КРИТЕРИИ ЕЕ ЗАВЕРШЕННОСТИ . . . . .	22
<i>В. Д. Балин</i>	
К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ СВЕРХГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА . . . . .	24
<i>В. А. Барабанщиков, Е. Г. Хозе, И. И. Беспрозванная</i>	
АНАЛИЗ НЕЛИНЕЙНЫХ СВЯЗЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ (МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОД) . . . . .	27
<i>М. М. Басимов</i>	
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ВЫСОКИМ ТВОРЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ . . . . .	30
<i>Е. С. Белова</i>	
МНОГОМЕРНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ: СТРУКТУРНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД . . . . .	32
<i>А. К. Белолуцкая</i>	
СМЫСЛЫ ЖИЗНИ КАК ИДЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИНКТОВ ВЫСШИХ ЖИВОТНЫХ . . . . .	34
<i>Т. Н. Березина</i>	
СООТНОШЕНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО СПОРА И ИЗУЧЕНИЯ . . . . .	37
<i>С. А. Богомаз, О. Ю. Горчакова</i>	
К ПРОБЛЕМЕ ФОРМ ОДАРЕННОСТИ . . . . .	39
<i>Д. Б. Богоявленская</i>	

СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . . .	42
<i>С. С. Бубнова</i>	
ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ . . . . .	44
<i>Е. И. Буданова, Н. В. Еркин</i>	
КОГНИТИВНЫЕ МАТРИЦЫ И СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТА . . . . .	47
<i>В. А. Буров</i>	
ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ. . . . .	49
<i>А. Ю. Василенко</i>	
ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕКОГНИЦИИ/ПРЕДЧУВСТВИЯ ПОСРЕДСТВОМ АФФЕКТИВНЫХ СТИМУЛОВ . . . . .	52
<i>И. В. Васильева, П. Е. Григорьев, Д. В. Коваленко</i>	
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОПИНГ-РЕСУРС В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ. . . . .	54
<i>И. И. Ветрова</i>	
ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОДАЖ . . . . .	57
<i>Е. В. Воробьева, М. А. Перков</i>	
УСПЕШНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕТАФОР И ЕЕ СВЯЗЬ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ УЧАЩИХСЯ 9–13 ЛЕТ. . . . .	59
<i>Е. В. Гаврилова, С. С. Белова</i>	
О ВЗАИМОСВЯЗЯХ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ . . . . .	62
<i>Е. А. Глаголева</i>	
ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ. . . . .	64
<i>О. У. Гогицаева</i>	
УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ. . . . .	67
<i>Е. В. Головина</i>	
СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА . . . . .	69
<i>Н. Б. Горюнова</i>	
ВАРИАЦИИ ЖИЗНИ: ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЯМ . . . . .	72
<i>Н. В. Гришина</i>	

АДДИКЦИЯ КАК СПОСОБ ЖИЗНИ . . . . .	74
<i>Т.А. Гронский</i>	
СПОСОБНОСТЬ К ТРАНСФОРМАЦИОННОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КРЕАТИВНОСТИ . . . . .	77
<i>А.В. Губенко</i>	
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ДЕЗОРИЕНТАЦИЯ КАК ОСНОВА ДЕСТРУКТИВНОЙ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ . . . . .	79
<i>А.Ш. Гусейнов</i>	
ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В МОТИВАХ ВЫБОРА ХОББИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ . . . . .	82
<i>И.Б. Дерманова, Д.В. Гапоненко</i>	
СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТИВНОСТЬ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ. . . . .	84
<i>Л.А. Дикая, Е.Б. Покуль</i>	
ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ . . . . .	87
<i>И.С. Дикий, Л.А. Дикая</i>	
ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ . . . . .	90
<i>С.В. Дружинина</i>	
РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ . . . . .	93
<i>Л.И. Еремينا</i>	
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ВАРИАНТА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА . . . . .	96
<i>Е.В. Завгородняя</i>	
МОРАЛЬНАЯ СФЕРА В СТРУКТУРЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА. . . . .	98
<i>В.А. Заикин</i>	
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ . . . . .	101
<i>С.С. Зорин</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВАЛИДНОСТИ ТЕСТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ . . . . .	104
<i>Т.В. Зотова</i>	
КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ . . . . .	106
<i>А.А. Карпов</i>	

АБНОТИВНОСТЬ КАК ФОРМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ  
ПЕДАГОГА 109

*М. М. Кашапов*

ТЕСТ VAST В ИЗУЧЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ВОСПРИИМЧИВОСТИ:  
К АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ . . . . . 113

*Т. С. Князева*

ПАРНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА . . . . . 116

*В. В. Кобыльченко*

ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВ ОДАРЕННОСТИ  
У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА . . . . . 119

*В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева*

ОСМЫСЛЕНИЕ «ЖИЗНИ КАК ТВОРЧЕСТВА» . . . . . 121

*Е. А. Кукчев*

СМЫСЛОВОЕ РАЗВИТИЕ СОЛДАТ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ . . . . . 123

*И. М. Къшитымова, И. С. Шахова*

СОЦИОДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КУЛЬТУРЫ  
И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ  
ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА . . . . . 126

*А. Н. Лебедев*

КРЕАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ИНТЕЛЛЕКТ:  
«СНАРУЖИ» И «ВНУТРИ» ДЕЯТЕЛЬНОСТИ . . . . . 129

*Л. З. Левит*

ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ  
НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ . . . . . 132

*Е. В. Лозутова*

О СВЯЗИ «КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА»  
И ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ . . . . . 134

*Н. П. Локалова, А. М. Дрегина*

В. Н. Дружинин и РАЗРАБОТКА МЕТОДОЛОГИИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТА . . . . . 137

*В. А. Мазилев*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ . . . . . 140

*Н. Н. Мехтиханова*

ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ  
У ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА . . . . . 143

*Ю. В. Мишина*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА. . . . .	146
<i>И. В. Морозикова</i>	
МЕТОД РАЗВЕРТЫВАНИЯ МНЕМИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ИССЛЕДОВАНИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ. . . . .	149
<i>С. В. Мурафа</i>	
РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА: ДИФФЕРЕНЦИОННО-ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД . . . . .	151
<i>О. В. Нестерова</i>	
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СПОРТСМЕНА. . . . .	153
<i>Т. В. Огородова, В. Б. Токарева</i>	
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК ПРЕДИКТОР КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ . . . . .	156
<i>В. А. Олефир</i>	
ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА . . . . .	158
<i>О. Ю. Осадько</i>	
АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ. . . . .	162
<i>В. Н. Петрова, Е. Н. Плетнева</i>	
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ . . . . .	166
<i>В. Е. Пешкова</i>	
СТИЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА. . . . .	169
<i>О. В. Рудыхина</i>	
К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ КРЕАТИВНОСТИ ОТНОСИТЕЛЬНО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ. . . . .	172
<i>В. В. Семикин, Н. И. Чернецкая</i>	
СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И ОСНОВ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ . . . . .	175
<i>И. В. Серафимович</i>	
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ РЕСУРС РЕГУЛЯЦИИ . . . . .	178
<i>Е. А. Сергиенко</i>	
О ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИИ. . . . .	180
<i>К. Р. Сидоров</i>	

ПОКАЗАТЕЛЬ «МОЩНОСТЬ ВНИМАНИЯ» КАК ДЕСКРИПТОР РЕСУРСНОЙ МОДЕЛИ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА . . . . .	183
<i>К. Р. Сидоров, В. В. Михайлова</i>	
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В КОНФЛИКТЕ. . . . .	186
<i>Е. С. Синельникова</i>	
МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА . . . . .	188
<i>И. А. Скиртач</i>	
ВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОРРЕЛЯТ СОЦИАЛЬНОЙ КАТЕГОРИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ . . . . .	191
<i>О. М. Смирнова<sup>1, 2</sup>, С. С. Белова<sup>1, 3</sup></i>	
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ . . . . .	194
<i>Н. Н. Струнина</i>	
СОЗЕРЦАНИЕ – МЕХАНИЗМ ИНТЕЛЛЕКТА («УМА») ВО ФРАГМЕНТАХ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ ФИЛОСОФОВ . . . . .	196
<i>В. В. Суворов</i>	
«ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ» В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА . . . . .	199
<i>Г. А. Суворова</i>	
МУЗЫКАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ . . . . .	202
<i>Р. Ф. Сулейманов</i>	
ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА КАК ОСОЗНАВАЕМОЕ ПРОДОЛЖЕНИЕ ТЕЛА: УРОКИ ТВОРЧЕСТВА В. Н. ДРУЖИНИНА. . . . .	205
<i>С. Н. Тесля</i>	
РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА СПОСОБНОСТИ ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЕ . . . . .	208
<i>А. И. Троянская</i>	
РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ СЕБЯ И ДРУГИХ ДЕТЬМИ 4–6 ЛЕТ . . . . .	211
<i>А. Ю. Уланова, Е. И. Лебедева</i>	
ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НА СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ . . . . .	213
<i>А. А. Федорова</i>	
ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОЦЕСС ПОРОЖДЕНИЯ МЫСЛИ . . . . .	216
<i>Ж. Э. Федотова</i>	



Идеи Д. В. Скрынченко о ценности жизни и пессимизме . . . . .	218
<i>Е. В. Харитонова</i>	
О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА . . . . .	221
<i>Л. В. Черемошкина, Н. А. Никишина</i>	
О ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ЧЕРЕЗ ПЯТЬ ЛЕТ ПОСЛЕ ЗАПОМИНАНИЯ . . . . .	223
<i>Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина</i>	
ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТА SPM+ . . . . .	226
<i>В. С. Шибяев</i>	
САМООЦЕНКА СПОСОБНОСТЕЙ К ТВОРЧЕСТВУ (ТАЛАНТОВ) НА ОПЫТЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ . . . . .	229
<i>А. А. Шушаникова, О. В. Лукьянов</i>	
СООТНОШЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ . . . . .	232
<i>Е. И. Щербланова</i>	
СИТУАТИВНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ . . . . .	234
<i>С. В. Щербаков</i>	
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «СОБСТВЕННИКИ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАНТОВ ЖИЗНИ . . . . .	237
<i>А. П. Якунин</i>	
РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТА . . . . .	240
<i>Л. А. Ясюкова</i>	



## **ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПОДРОСТКОВ**

*Т. П. Авдулова*

Московский педагогический государственный университет (Москва)  
*avdulova@bk.ru*

Существовавшее в классической психологии противопоставление интеллекта и аффекта в современной психологии трансформировалось не только в системное единство, но и обрело новое исследовательское направление – изучение эмоционального интеллекта. Эмоциональные знания в широком понимании оказывают очевидное влияние на самые разные стороны психики, в том числе на творческие процессы, особенности креативности и продуктивного мышления. Одновременно, формирование эмоционального интеллекта является важной составляющей общего хода развития личности в онтогенезе, особенно в отрочестве, когда подросток одновременно решает задачи построения внутреннего мира и углубления, персонификации внешних связей.

В своем исследовании мы анализировали взаимосвязь уровня развития эмоционального интеллекта и социальных представлений подростков в варианте отношения к социальным аксиомам, к школе, а также с позицией подростков в общении (коммуникативная толерантность). Социальные представления как достаточно общее отношение к миру, формируются во взаимосвязи с возрастной феноменологией эмоционального интеллекта, претерпевают определенные трансформации, отражающие специфическое отношение к обществу. В социальных представлениях подростков и юношества идеи справедливости и социальных императивов фигурируют чаще, по сравнению со взрослыми, создавая онтологическую основу соотносительности Я и общества. Социальные представления позволяют подросткам создавать собственную персонифицированную модель окружающего мира на основании описания, объяснения и категоризации различных компонентов социального окружения.

Социальные представления осуществляют творческую познавательную функцию ориентации субъекта в социальной реальности, а эмоциональный интеллект включается в процесс решения задач социального и морального альтернативного выбора, позволяет регулировать и контролировать эмоциональные процессы и формировать подросткам адекватные модели психического как отдельных субъектов взаимодействия, так и социальных отношений как системного явления.

В исследовании приняли участие 63 подростка в возрасте от 13 до 15 лет, учащиеся 7–9-х классов. Исследование проводилось на базе образовательного комплекса № 1106 г. Москвы. В исследовании использовались следующие методики: тест «Эмоциональный интеллект» Д. Гоулмена, методика «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга, авторский опросник «Отношение к школе» и опросник «Коммуникативная толерантность» (В. В. Бойко). Д. Гоулмен как раз понимает эмоциональный интеллект как ведущий фактор социальной успешности личности и компонент ее социальной компетентности. Опросник «Социальные аксиомы» М. Бонда и К. Леунга направлен на выявление отношения к трем классическим универсальным социальным аксиомам: награда за усилия (1) как оптимизм в отношении того, что трудности жизни могут быть преодолены личностными усилиями и приложением ресурсов человека к решению проблем; религиозность (2) как фокусировка на положительных функциях веры и религиозной позиции; контроль судьбы (3), как отношение к «предрешенности» жизненного пути и фатализму.

Показатели подростков нашей выборки в отношении уровня эмоционального интеллекта распределились следующим образом: низкий уровень – 27%; средний уровень – 52%; высокий уровень – 21%. Уровень эмоционального интеллекта оказался значимо отрицательно связан с уровнем поддержки подростками аксиомы «Награда за усилия» ( $-0,443$  при  $p \leq 0,01$ ), то есть вознаграждения за свои усилия уверенно ждут от жизни подростки с низким эмоциональным интеллектом, отношение которых к обществу определяется социальной аксиомой готовности принимать на себя ответственность в построении собственной жизни. В целом по выборке, подростки демонстрируют наиболее высокие показатели именно по этой аксиоме, средние показатели по аксиоме «Контроля судьбы» и низкие показатели по аксиоме «Религиозность».

Вместе с тем, уровень эмоционального интеллекта значимо положительно связан с отношением к школе ( $0,380$  при  $p \leq 0,01$ ). Подростки с высокими показателями эмоционального интеллекта в подавляющем большинстве положительно относятся к школе и выделяют ее

как значимый институт социализации, идентифицируются с социальными нормами школьной жизни.

Следующая взаимосвязь обнаружена в отношении коммуникативной толерантности или правильнее определить как уровень нетерпимости. Эта связь носит отрицательный характер:  $-0,473$  (при  $p \leq 0,01$ ). Подростки с высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют низкий уровень нетерпимости к особенностям других и наоборот, молодые люди с низким уровнем эмоционального интеллекта проявляют высокий уровень нетерпимости к особенностям и отличиям партнеров по общению.

Обобщая все вышесказанное, можем утверждать высокую роль эмоционального интеллекта в развитии социальных представлений и социальных отношений подростков, как фактора понимания другого, своего отношения к другому и социальных связей с окружением.

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ ПАРАМЕТРЫ ТЕМПЕРАМЕНТА КАК ПРЕДИКТОРЫ ПОСТТРАВМАТИЧЕСКИХ СТРЕССОВ У ЖЕНЩИН**

*Т. Д. Азарных*

ФГБОУ ВПО Воронежский университет инженерных технологий  
(Воронеж)

*azarnykh\_t@mail.ru*

**Ц**елью исследования являлось определение предикторов посттравматических стрессов (ПТС) среди темпераментальных параметров у женщин. В качестве гипотезы исследования являлось предположение о том, что предикторами ПТС являются интеллектуальные параметры темперамента наряду с психомоторными. Актуальность исследования связана с тем, что ПТС у женщин встречаются в 2 раза чаще, чем у мужчин (12% и 6% соответственно) (Кин и др., 2005) и отражаются на психическом состоянии их потомства (Харламенкова, 2013). Это требует определения групп риска по развитию ПТС с целью его превенции. Теоретическими основаниями для исследования являлись два положения: 1) в цепочке задатки → способности темперамент играет роль связующего звена, т. е. является задатками второго порядка (Русалов, 2012); 2) ПТС и его крайняя форма в виде посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) имеет генетическую компоненту, проявляющуюся в том числе и через темперамент (Strelau и др., 2005). Определялись следующие показате-

тели: выраженность ПТС по шкале оценки влияния травматических событий IES-R (Тарабрина, 2007), параметры темперамента через формально-динамические свойства индивидуальности (ФДСИ) (Русалов, 2012). Предикторы определялись через группы тяжести течения ПТС. В качестве границ, определяющих эти группы, были выбраны первый и третий квартили IES-R (33 и 66 баллов). Ниже первого квартиля – «нет ПТС», между первым и третьим – «частичный ПТС», выше третьего – «ПТС». Исследования проведены на студентках дневных отделений государственных вузов г. Воронежа инженерных и экономических специальностей в возрасте 18–20 лет (445 девушек). Во всех случаях после дистресса, генерировавшего ПТС, прошло не менее полугодия (в среднем:  $M=3,8$ ,  $SD=3,57$  лет, т. е. психотравмы чаще всего получены в подростковом возрасте). Все данные представлены в виде среднего арифметического ( $M$ ) и стандартного отклонения ( $SD$ ), однако при определении различий между группами использовались как параметрические, так и непараметрические критерии сравнения выборок ( $t$  Стьюдента и  $U$  Манна–Уитни соответственно). Последний – в случае отклонения данных от нормального распределения (по критерию Колмогорова–Смирнова). Статистическая обработка проводилась с использованием программы SPSS (версия 13).

Установлено, что в ряду между группами «нет ПТС»–«частичный ПТС»–«ПТС» статистически значимая разница по первой паре групп существует, а по второй исчезает только по трем показателям: двум параметрам интеллектуальной эргичности ЭРИ, психомоторной пластичности ПМ и индексу интеллектуальной активности ИИА (таблица, в силу ограниченного объема статьи показаны только параметры и индексы, имеющие отношение к интеллектуальной сфере, а также оказавшиеся предикторами ПТС).

Следовательно, именно они и являются предикторами ПТС. Таким образом, низкий уровень интеллектуальных возможностей, нежелание умственного напряжения (ЭРИ), плохая переключаемость при выполнении физической работы, склонность к монотонной физической работе, вязкость движений (ПМ), а также флегматический, меланхолический и смешанный низкоактивный (меланхоло-флегматический) тип темперамента в интеллектуальной сфере (ИИА) являются предикторами длительно текущих ПТС у женщин. Поскольку эргичность, скорость и несколько в меньшей степени пластичность в интеллектуальной сфере связаны корреляционной зависимостью с интеллектом, определяемом по Д. Векслеру (Русалов, 2012), то это значит, что девочки и девушки, имеющие сниженный коэффициент интеллекта, являются группой риска по формированию ПТС. При прогнозировании групп риска по развитию ПТС среди молодых

Параметры, индексы ФДСИ	Нет ПТС		Частичный ПТС		ПТС		Достоверность различий между группами			
	M	SD	M	SD	M	SD	Нет ПТС – частичный ПТС		Частичный ПТС – ПТС	
							U, t	p	U, t	p
ЭРИ	29,1	5,42	27,3	5,81	26,2	6,04	2,66	0,008	1,696	0,091
ПМ	34,1	5,23	32,7	5,36	31,6	5,89	2,268	0,024	1,722	0,086
ПИ	27,6	4,03	26,8	4,31	26,3	4,51	1,714	0,087	11512	0,299
СИ	30,8	5,5	30,0	5,07	28,9	5,62	1,425	0,155	1,785	0,075
ИИА	87,5	12,93	84,1	12,15	81,3	12,63	2,396	0,017	1,936	0,054
N	114	-	217	-	114	-	-	-	-	-

Примечание: ЭРИ, ПИ, СИ, ИИА – эргичность, пластичность, скорость, индекс активности в интеллектуальной сфере соответственно, ПМ – пластичность в психомоторной сфере.

женщин следует учитывать, что генетическая компонента параметров ФДСИ не превышает 60%, при этом со значительной вариацией в зависимости от параметра, кроме того параметры ФДСИ созревают к 20 годам (Корниенко, 2010; Русалов, 2012), т. е. подвержены влиянию среды. Поэтому в свете проведенного исследования можно утверждать, что все то, что не будет тормозить развитие интеллекта (перинатальные и ранние постнатальные вредности, ограничение доступа к образованию) будет способствовать повышению устойчивости молодых женщин к ПТС.

## **Выводы**

1. Среди темпераментальных параметров существуют предикторы, что совпадает с результатами других исследователей (Strelau и др., 2005).
2. Ими являются низкие интеллектуальная эргичность, индекс интеллектуальной активности и психомоторная пластичность.

Кин Т. М., Ветерс Ф. В., Фoa Э. Б. Диагноз и оценка // Эффективная терапия посттравматического стрессового расстройства / Под ред. Фoa Э., Кина Т. М., Фридмана М. Пер. с англ. под общей ред. Тарабриной Н. В. М.: Когито-Центр, 2005. С. 31.

Корниенко Д. С. Генетические и средовые факторы в свойствах формально-динамического уровня интегральной индивидуальности // Психол. журн. 2010. № 2. С. 58–65.

Русалов В. М. Темперамент в структуре индивидуальности человека: Дифференциально-психофизиологические и психологические исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Тарабрина Н. В. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 2: Бланки методик. М.: Когито-Центр, 2007.

Харламенкова Н. Е. Особенности идентификации в паре мать–дочь при выраженном посттравматическом стрессе у матери // Человек, субъект, личность в современной психологии: материалы междунар. науч. конф. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. С. 597–600.

Strelau J., Zawadzki B. Trauma and temperament as predictors of intensity of post-traumatic stress disorder symptoms after disaster // European Psychologist. 2005. 10. 2. 124–135.



# НОМОТЕТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ И ФОРМАЛЬНОЕ АКСИОМАТИЧЕСКОЕ ОПРЕДЕЛЕНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ<sup>1</sup>

И. О. Александров, Н. Е. Максимова

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки  
Институт психологии РАН (Москва)  
almax2000@inbox.ru

Использование типологии исследований Д. Кэмпбелла (Кэмпбелл, 1980) для планирования и организации работ не только эффективно, но и концептуально важно, так как эксплицитно реализует направленность исследований на установление закономерностей. Фундаментальная трудность использования этой типологии, с нашей точки зрения, заключается не только в недостатках и противоречиях самой типологии (Александров, Максимова, 2012), но и в том, что в ее основе лежит общее представление о закономерностях, которые могут быть выявлены в исследованиях, сформулированное в классический период развития науки и инкорпорированное в неизменном виде в постклассическую и постнеклассическую методологию науки. Классическая методология указывает закономерности единственного вида, на установление которых направлены исследования, – *каузальные* или *причинно-следственные* отношения. Центральный и универсальный характер закономерностей этого типа подчеркивается, например, тем, что формулировка принципа детерминации в классической науке предусматривала и описывала только каузальные закономерности – сначала в «линейной», «лапласианской» форме, затем в «множественной» и «вероятностной» (см. (Петровский, Ярошевский, 1996)). Наиболее общее определение причинно-следственных связей/отношений введено в работах методологов XIX в. В этом ряду выделяется определение, данное Дж. Гершелем (Гершель, 2011). Гершель ввел понятие каузальности через определение сущностных свойств этого отношения и предложил исследовательские приемы диагностики этих свойств. Это определение – операциональное, но не формальное. Выделенные Гершелем свойства причинно-следственных отношений таковы: (1) причина характеризуется как *внешнее воздействие*, то есть причина и следствие не могут быть одним и тем же событием, объектом и ли явлением, например, отношение «*causa sui*», «*быть причиной самого себя*», использованное Б. Спинозой (Спиноза, 1957, с. 361), с таким пониманием каузальности несовместимо; (2) причина всегда предшествует следствию, этот порядок необратим во времени,

1 Государственное задание ФАНО РФ № 0159-2015-0012.

синхронность причины и следствия недопустима; (3) влияние причины ограничено непосредственным воздействием, в распространении эффекта на другие объекты проявляются иные, последующие, причинно-следственные отношения. Перечисленные свойства введены Гершелем квазиаксиоматически, как постулаты. Аксиоматически (Осипов, 1997) эти свойства определяются как (1) антирефлексивность, (2) антисимметричность, (3) антитранзитивность.

В качестве основания типологии Кэмпбелл использовал уровень контроля условий (максимальный для истинных экспериментов, сниженный для квазиэкспериментов и минимальный для доэкспериментов). Этот критерий приходит в конфликт с общей для всех типов исследований и единственной целью, определенной Кэмпбеллом как установление каузальных отношений. Сам Кэмпбелл признает недостаточность квазиэксперимента и полную непригодность доэксперимента для решения этой задачи (Кэмпбелл, 1980), он считает даже радикальное снижение валидности исследования опасной, но неизбежной жертвой. Предложенная нами модификация типологии исследований Кэмпбелла состоит в изменении основания классификации: уровень контроля условий должен быть заменен на цели, специфические для каждого типа исследований (Александров, Максимова, 2012). Такое изменение не противоречит практике применения типологии Кэмпбелла в планировании исследований, но требует точного указания целей исследований как выявления типов закономерностей. Цель истинных экспериментов состоит в установлении причинно-следственных закономерностей; цели квазиэкспериментов – установление закономерных сопряженностей, соответствий; цели доэкспериментов – определение закономерных эквивалентностей. Типы закономерностей достаточно строго могут быть определены по аналогии с каузальными отношениями в аксиоматически заданных свойствах. Закономерные эквивалентности определяются как рефлексивные, симметричные, транзитивные отношения (Френкель, Бар-Хиллель, 1966). Закономерные сопряженности могут быть описаны в свойствах рефлексивных (абсолютное соответствие себе), симметричных (обратимость отношения), нетранзитивных (например, из положительных корреляций между  $A$  и  $B$ , а также  $B$  и  $C$  не следует ни положительная, ни значимая корреляция между  $A$  и  $C$ ) отношений. Каузальные закономерности, как показано выше, определяются как антирефлексивные, антисимметричные, антитранзитивные отношения. Свойства закономерностей, введенные в этих диагностически важных определениях, повышают точность и надежность установления закономерностей. Введение определений закономерностей придает номотетическую направленность таким работам, которые

по традиции рассматриваются как идиографические (Александров, Максимова, 2012). Принципиально важно, что на основании подобной аксиоматики могут быть определены и другие типы закономерностей, необходимость которых должна быть установлена в исследованиях.

Александров И. О., Максимова Н. Е. Типология исследований Д. Кэмпбелла: основания и возможности развития // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: «Институт психологии РАН», 2012. С. 49–56.

Гершель Дж. Философия естествознания. Об общем характере, пользе и принципах исследования природы. М.: Книжный дом «Либроком», 2011.

Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М.: Прогресс, 1980.

Осипов Г. С. Приобретение знаний интеллектуальными системами. М.: Наука, 1997.

Петровский А. В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. Т. 1–2. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Спиноза Б. Избранные произведения. Т. 1. М.: Государственное издательство политической литературы, 1957.

Френкель А. А., Бар-Хиллель И. Основания теории множеств. М.: Мир, 1966

## **ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЗДОРОВЬЕ СЕМЬИ: ОБЩЕЕ И ОСОБЕННОЕ<sup>1</sup>**

*Н. Г. Артемцева, Т. В. Галкина*

Институт психологии РАН (Москва)  
*natulya2797@post.ru, galkina@list.ru*

**А**ктуальность и необходимость проведения специальных психологических исследований, связанных с различными аспектами темы психологического здоровья вообще и семьи, в частности, не вызывает сомнения. Обзор существующих публикаций позволяет констатировать неудовлетворительное состояние ее разработки, особенно в области аппарата и методов исследования, а также ее концептуально-терминологического аспекта (Галкина, 2014; Галкина, Артемцева, 2014).

В эмпирических исследованиях не всегда можно получить ответы на все вопросы. Однако мы придерживаемся точки зрения В. Н. Дружинина, высказанной в книге «Психология семьи»: «Любое исследование начинается не с вопроса, а с некоторой „нулевой точки“, начала

1 Работа выполнена в соответствии с Государственными заданиями ФАНО РФ № 0159-2015-0002 и № 0159-2015-0004.

координат: я ничего не знаю, кто, что и зачем писал по этой проблеме; я не хочу знать, кто и что именно подумает о том, что будет написано мной; я удивился бы, если этот труд вдруг окажется кому-то не только интересен, но и полезен, потому что это есть лишь авторский взгляд на часть мира» (Дружинин, 1996, с. 6).

Анализируя виды естественнонаучного психологического исследования, В. Н. Дружинин отмечал, что «любое „общепсихологическое“ исследование является в той или иной степени дифференциально-психологическим» (Дружинин, 1994, с. 52). В своем эмпирическом исследовании мы поставили задачу выделить общее и особенное в понимании структуры психологического здоровья семьи нашими современниками посредством анализа их ассоциаций. Известно, что проективность психосемантических методов используется не только для исследования личности самого испытуемого, но и для реконструкции понимания им своего внутреннего мира. Широкий спектр не повторяющихся ассоциаций, с нашей точки зрения, отражает индивидуально-личностные особенности субъекта в данный момент бытия. *Гипотеза* нашего исследования заключается в следующем: *существуют общие и особенные смыслы понятий, связанных с психологическим здоровьем семьи.*

*Испытуемые:* 173 человека, мужчины и женщины в возрасте 19–45 лет, студенты вузов Москвы и лица с высшим образованием.

*Условия проведения исследования:* испытуемым давалась устная инструкция: «Напишите свои ассоциации (3–5), характеризующие понятие: психологическое здоровье семьи». Предлагался стандартный протокол в свободной форме.

*Обработка и обсуждение результатов исследования:* все протоколы (было получено 173 протокола, содержащих 651 ассоциацию) анализировались с помощью контент-анализа с целью выявления общего и особенного в понимании такого многоуровневого понятия как психологическое здоровье семьи. Поскольку в полученном спектре характеристик представлены самые разнообразные формы похожих и разных (как по значению, так и по грамматике) слов, то за единицу контент-анализа были взяты лексемы. «Лексема – одна из системных единиц плана содержания языка... совокупность форм и значений, свойственных одному и тому же слову во всех его употреблениях и реализациях. В значениях словоформ лексема выражает то, что остается неизменным при всех грамматических видоизменениях, и отражает идею тождества слова самому себе» (Русский язык. Энциклопедия, 1979, с. 122). Были выявлены ассоциации, которые употребляются большинством наших испытуемых. Они вошли в категорию «общее»: взаимопонимание, любовь, поддержка,

уважение, забота, доверие, сплоченность, гармония. Ассоциации, которые встречались крайне редко (1–2 раза), были отнесены к категории «особенное», например: уравновешенность, надежда, состояние души, смех, юмор, сила, физическое здоровье.

В нашем исследовании сделаны акценты на выделении общих и индивидуальных смыслов ассоциативных образов сознания и глубинного бессознательного в восприятии понятия «психологическое здоровье семьи», что позволяет выделить категории общего и особенного.

*Категория «общее»* – взаимопонимание, любовь, поддержка, уважение, забота, доверие, сплоченность, гармония. Все это присутствует в нашей повседневной жизни, несмотря на изменения содержания этих понятий.

*Категория «особенное»* – понимание психологического здоровья семьи в тесной связи с психофизиологией с одной стороны и окружающим миром с другой.

## **Выводы**

1. Существуют общие и особенные смыслы понятия «психологическое здоровье семьи».
2. Содержание ассоциаций, относящихся к категории «особенное», показывает многокомпонентность этой психической реальности и приводит к необходимости дальнейших исследований с учетом полученных данных.
3. Методы психосемантики являются адекватным инструментом для эмпирического исследования такого сложного образования как «психологическое здоровье семьи».

Галкина Т. В. Осознание как путь к психологическому и физическому здоровью субъекта // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А. Л. Журавлев, М. И. Воловикова, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 35–61.

Галкина Т. В., Артемцева Н. Г. Общее и особенное в представлении о психологическом здоровье личности // Естественно-научный подход в современной психологии / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2014. С. 805–811.

Дружинин В. Н. Психология семьи. М.: КСП, 1996.

Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994.

Русский язык. Энциклопедия / Гл. ред. Ф. П. Филин. М.: Советская энциклопедия, 1979.

## ИНТЕГРАЦИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ И КРИТЕРИИ ЕЕ ЗАВЕРШЕННОСТИ

В. Д. Балин

Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург)  
viktorbalin@yandex.ru

**О**бширный материал психологии требует своей интеграции. Необходимо создать инструментарий интеграции, описать атрибуты: факт, теория, инвариант, категория, закон и др., «просчитать» отношения между ними. Важнейшие атрибуты – категории, методологические принципы, законы. Исходными являются категории, представляющие сжато всю психологию. Из них выводятся законы. Критерий допустимости включения закона в арсенал науки – методологический принцип. Если закон соответствует какому-либо принципу, то он включаем в арсенал законов. Всё сказанное входит в методологию науки. На важность методологии для психологии в свое время указывал В. Н. Дружинин (Дружинин, 2001).

Методологические принципы: общепсихологические, общенаучные, общепсихологические, частные. Исходный атрибут и продукт его преобразования должны подчиняться методологическому принципу.

Рассмотрим переход «категория–закон» на примере законов психогенеза. Критерий достаточности интеграции – методологический принцип инвариантности, соотносящийся с законами сохранения в физике. Совокупность категорий такова. **I.** Общенаучные. Пространство-время, Материя-энергия, Информация. **II.** Протопсихологические (порождающие, переходный модуль): Действие, Мотив, Образ. **III.** Метаспсихологические (связывают психологию со смежными дисциплинами). Сочетание протопсихологических. **IV.** Макропсихологические. Их совокупность совпадает с объемом психологической науки: Образ, Действие, Мотив, Отношение, Переживание. **V.** Базисные. Это: а) формы психического отражения; б) психические явления; в) сознание; г) личность; д) деятельность; е) психическое развитие. **VI.** Частные общепсихологические. Категории, в совокупности составляющие базисные..

**Законы психогенеза.** Получены на основе изучения с системных позиций теорий, описанных разными авторами. Любое психическое явление подчиняется законам становления и существования *целого*, действующими и в неживой природе (Балин, 2001, 2012). Выделяют законы статики и динамики. Законы *Статики* описывают элементы, структуру и функцию психического. Сложное психическое явление (целое) многослойно, каждый слой подобен сфере, вложенной в сферу

с большим радиусом. Есть три основных компонента психического. *Эндопсихика* – ядро психики. Хранит врожденные поведенческие программы и приобретенные навыки, привычки и т. п. (фон). *Экзопсихика* – внешний слой психики. Управляет взаимодействием со средой. Синтезирует образ предметов среды («фигуру»). *Мезопсихика* – средний слой психики. Совмещает возможности организма с требованиями среды. Здесь происходит наложение «фигуры», сформированной экзопсихикой, с эмоциональным фоном, создаваемым эндопсихикой. Законы *Динамики* описывают эволюцию психического целого. Сформировавшись, такое целое приобретает устойчивый характер, «защищает» себя от распада (самосохранение). Описаны законы становления, сохранения и распада целого. Есть три основных способа самосохранения. 1. *Трансформация* – взаимодействие (взаимозамена) элементов в границах одного слоя. 2. *Компенсация* – замена «выпавшего» элемента нижнего слоя элементом верхнего. 3. *Регрессия* – замена элемента верхнего слоя элементом нижнего.

Применим сформулированное выше правило: сущность и допустимость включения закона в арсенал науки проверяются методологическими принципами. Законы – законы психогенеза, а методологический принцип – принцип инвариантности. Используемые понятия таковы. Метрический инвариант – инвариант группы движений и отражений – теряется инвариантность свойств фигуры, связанных с понятием ориентации на плоскости. Инвариант подобия – координаты фигуры умножаются на некоторый постоянный коэффициент. Аффинный – сохраняется то, что остается после сжатия–растяжения фигуры. Проективный – инвариант поворота плоскости проекции фигуры. Топологический инвариант – инвариант сворачивания плоскости проекции фигуры на полусферу с неровными сторонами. Сохраняются базовые характеристики фигуры (связность, компактность, размерность и др.).

*Законы трансформации:* Трансформация – аффинный инвариант. Элементы целого меняются местами, можно их рассматривать как поворот плоскости на  $180^\circ$ , что является аффинным преобразованием. *Законы компенсации:* инвариант подобия. Элемент перемещается в психическом целом на верхний его уровень. Можно считать, что он приобретает коэффициент гомотетии. *Законы регрессии* – проективный инвариант (элемент перемещается из нижнего слоя психического целого, оставаясь при этом эволюционно более древним, что можно рассматриваться как сохранение при повороте плоскости проекции, а это проективное преобразование.) При перемещениях внутри одного слоя (трансформация) прослеживается стремление системы к равновесию; с функцией элементу передается и энергия

от другого элемента, которая трансформируется в необходимую форму (принцип сохранения и превращения энергии).

Возникает предположение, что психологические законы констатируют сохранение каких-либо величин и отношений между ними, а процесс психогенеза – поиск нервной системой неких инвариантных, устойчивых отношений между элементами (ощущение – совокупность элементарных раздражений, где сохраняется принцип инвариантности, восприятие – такая же совокупность ощущений, состояние – совокупность физиологических реакций, а темперамент – инвариантное сочетание свойств нервной системы). Вполне возможно, что здесь мы имеем дело со следствиями первой теоремы Э. Нетер.

Как видно, законы сохранения психического целого подчиняются фундаментальным законам сохранения, из чего следует, что это может служить основанием для их включения в арсенал законов психологии. Сказанное, в свою очередь, говорит о достаточности проведенной процедуры интеграции.

Балин В. Д. Психическое отражение. Элементы теоретической психологии. СПб.: СПбГУ, 2001.

Балин В. Д. Введение в теоретическую психологию. СПб.: СПбГУ, 2012.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб., 2001.

## **К ВОПРОСУ О МЕХАНИЗМАХ СВЕРХГЕНЕРАЛИЗАЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ ЭКСПРЕССИЙ ЛИЦА<sup>1</sup>**

*В. А. Барабанщиков, Е. Г. Хозе, И. И. Беспозванная*

Институт психологии РАН;

Московский городской психолого-педагогический университет;

Московский институт психоанализа (Москва)

*house.yu@gmail.com*

**П**редставленная работа проводится в рамках программы исследований эффектов сверхгенерализации эмоциональных экспрессий лица – широкого обобщения социально значимых поведенческих проявлений человека, путем их превращения в свойства воспринимаемой личности (Zebrowitz, 1997). Например, если спокойное лицо содержит хотя бы слабые признаки гнева, оно воспринимается как не очень дружелюбное, не располагающее к общению или не очень приятное; едва заметные проявления грусти ведут к представлению о человеке

1 Работа выполняется при поддержке ФАНО, государственное задание № 0159-2015-0004.



как серьезной, тонко чувствующей личности. Основная проблема исследования заключается в поиске ключевых закономерностей межличностного восприятия: превращение эмоциональных проявлений лица в свойства личности коммуниканта.

Исследование состоит из двух частей. В первой части изучаются закономерности возникновения индуцированных экспрессий – впечатлений об эмоциональном состоянии человека вызванных не мимикой, а конфигурацией лица. Во второй части проводится анализ влияния подобных экспрессий на оценку индивидуально-психологических свойств данного человека.

Стимульный материал выполненного исследования построен на основе трансформации внутренней структуры исходного изображения реальных лиц, соответствующей трансформациям схематического лица в экспериментах Э. Брунсвика (Brunswick, 1956). Пространственные преобразования структуры лица обеспечивались компьютерной программой FantaMorf путем варпинга. Линейным трансформациям подверглись четыре конфигурационных признака лица: (1) высота глаз, (2) расстояние между зрачками, (3) длина носа, (4) высота рта, образующих единый конфигурационный паттерн. Последний изменялся в двух противоположных направлениях, которые в экспериментах Брунсвика вели к слабым впечатлениям радости либо грусти. Экспрессии лица оценивались испытуемыми с помощью Шкалы дифференциальных эмоций К. Изарда (Леонова, Капица, 2003).

Согласно полученным данным в условиях свободного рассматривания фотопортретов независимо от морфотипа лица натурщика наблюдатели обнаруживают слабо выраженные элементы всех базовых эмоций. Взятые в совокупности они характеризуют эмоциональный фон лица, который в разных ситуациях выступает по-разному. Впечатления радости и грусти обнаруживаются в любых исходных состояниях спокойного лица, а при направленных трансформациях конфигурационных признаков усиливаются. В итоге образуются статистически значимые рассогласования индуцированных экспрессий радости и грусти, полярные для разных направлений конфигурационных преобразований.

В отличие от трансформаций схематизированных лиц восприятие фотопортретов наряду с впечатлениями радости и грусти включают дополнительные экспрессии. Некоторые из них (страх, вина) изменяются параллельно с направленным изменением индуцированных радости/грусти, другие (интерес, презрение, стыд) остаются неизменными.

Таким образом спокойное лицо представляет собой не «абсолютный ноль» в системе координат эмоциональных состояний человека,

а исходный, или фоновый, уровень, относительно которого базовые экспрессии играют роль фигуры. Сам же этот уровень представляет собой подвижную констелляцию очень слабых (пороговых) проявлений всех базовых эмоций. Подобная констелляция подвержена действию внешних и внутренних детерминант (морфотипа лица натурщика, структуры конфигурационных признаков, состояния и установок наблюдателя и др.), благодаря которым при определенных сочетаниях пороговые значения экспрессий понижаются, обнажая слабо выраженную эмоцию.

Взаимосвязь индуцированных впечатлений радости и грусти с межзрачковым расстоянием и высотой рта натурщика подтверждается данными корреляционного анализа. Высоко посаженный рот и увеличенное расстояние между глазами повышают вероятность восприятия радостного выражения лица; с уменьшением высоты глаз это впечатление может быть усилено. В отличие от результатов исследования Брунsvика, спектр взаимосвязей индуцированных экспрессий реального лица более широк. Например, «интерес», «удивление» и «страх» положительно связаны с длиной носа, а отрицательно – с высотой глаз. Вместе с тем индуцированные экспрессии коррелируют не со всеми конфигурационными признаками, подвергнутыми трансформациям: статистически значимые взаимосвязи «радости» или «грусти» – с длиной носа и высотой рта отсутствуют. Связь между опорными признаками лица и оценками переживаний натурщика оказываются подвижной, чувствительной к морфотипу лица, задаче, решаемой наблюдателем, его эмоциональному опыту, условиям межличностного восприятия и др.

Анализ влияния индуцированных экспрессий на оценку индивидуально-психологических свойств натурщиков проводится на том же стимульном материале, содержащем крайние трансформации внутренней структуры спокойного лица. Индивидуально-психологические особенности натурщиков оцениваются с помощью методики «Личностный дифференциал». Предварительные данные показывают, что представления натурщиков о чертах личности натурщика зависят как от основных, так и дополнительных индуцированных экспрессий и носит избирательный характер.

Леонова А. Б., Капица М. С. Методы субъективной оценки функциональных состояний человека // Практикум по инженерной психологии и эргономике М.: Академия, 2003. С. 240–243.

Brunswick E. Perception and representative design of psychological experiments. Berkley: University of California Press, 1956.

Zebrowitz L. A. Reading faces: Window to the soul? Boulder, Colo: Westview Press, 1997.

# АНАЛИЗ НЕЛИНЕЙНЫХ СВЯЗЕЙ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ (МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОД)<sup>1</sup>

М. М. Басимов

Российский государственный социальный университет (Москва)  
basimov\_@mail.ru

**И**сследование любых психических явлений будет искусственно крайне упрощено и сужено внешними рамками, если исследователь, изучая многомерное психологическое явление, будет оставаться только в рамках линейных представлений (Крылов, 2000).

Предлагается новый подход к пониманию понятия «Статистическая связь» в психологических (социологических) исследованиях (Басимов, 2008, 2012), который реализуется через использование метода множественного сравнения (Басимов, 2008, 2012) для квантильных разбиений данных (объектов) по каждому измеряемому психологическому параметру. При этом, можно себе позволить сознательно отказаться от предварительного выдвижения гипотезы о форме самой зависимости (линейной или какой-то конкретной нелинейной зависимости). То есть, метод позволяет для изучаемой матрицы данных определить как формы зависимостей, так и степени их выраженности на различных отрезках тестовых шкал в единой системе измерения, достигаемой нормировкой коэффициентов силы связи, в результате которой аналоги единичной корреляции (зависимость параметра от самого себя) принимают значения равные или близкие единице.

В рамках идеализированной математической задачи, где каждый из параметров представляет собой значения одной из 36 элементарных функций в интервале, симметричном относительно нуля с равномерным шагом аргумента, рассмотрим четную функцию (зависимость  $Y=X^2$  от  $X$ ), для которой коэффициент линейной корреляции равен нулю, но в тоже время не только нельзя сказать, что связь между переменными отсутствует, а следует отметить, что она очень сильная. Зависимость параметра  $Y=X^2$  от параметра  $X$  в виде сравнительных весомостей параметра  $Y$  для кварт по шкале  $X$ :

Кварты по шкале X	Сравнительная весомость параметра Y для кварт
X-4	+3720
X-3	-3798
X-2	-3798
X-1	+3720
Коэффициент силы связи=1,69; коэффициент корреляции=0	

1 Работа выполнена при поддержке РФФИ, проект № 13-06-00525а.

В дополнение к методу изучения связей предлагается программно реализованный метод классификации зависимостей. Для классификации определены виды зависимостей: 10 для триад и 28 для кварт независимого параметра. Основные типы зависимостей: зависимости с максимумом и минимумом, возрастающие и убывающие, но далеко не линейные, колебания  $\max\text{--}\min$  и  $\min\text{--}\max$ . В каждом типе содержится различное количество (от 2 до 9) видов зависимостей (для триад меньше, для кварт больше), которые определяются симметричностью, общей возрастающей или убывающей тенденцией, сдвигом влево или вправо, равномерностью изменения. Классификация проходит по определенным критериям.

Линейные зависимости по определению симметричны, для них не важно, что является причиной (независимая переменная), а что следствием (зависимая переменная). Это определяется по воле исследователя, и часто диктуется интересами исследователя, его концепцией и моделью, его теоретическими доводами, субъективными взглядами на предмет исследования.

Корреляционный метод и линейные связи, им выявляемые, не дают возможности выбирать направление связи. Причина и следствие в этом случае равноправны, и могут интерпретироваться произвольно по воле исследователя. Кроме того, линейные зависимости, как правило, связывают родственные параметры, они легко предсказуемы, а, значит, не представляют большого эвристического интереса для исследователя.

Но именно такие зависимости человек в силу своей обычной исследовательской логики предвидит, формулирует в виде гипотез исследования, логически выводит и ему часто кажется, что других закономерностей просто не существует. А более сложные закономерности психологического (и не только) содержания в основном непредсказуемы и требуют экспериментального изучения, дальнейшей аналитической работы, которая не ограничивается линейными представлениями.

Изучение нелинейных связей по авторскому методу (Басимов, 2011) апробировалось в различных психологических исследованиях, представляющих разноплановые области психологической науки: психология дошкольников (Басимов, 2007) и подростков (юношей) (Басимов, 2007), этнопсихология (Басимов, Хромов, 2009), психология профессий (Басимов, 2011), психология стресса (Басимов, Достовалов, 2011), психология родительства (Басимов, Падурин, 2011), психология обучения (Басимов, 2011), измерение ценностных отношений личности «Я–другие» (Басимов, Николаева, 2011), изучение семейного воспитания как фактора формирования смысловой сферы ребенка (Басимов, Ильиных, 2011) и т. д.

- Басимов М. М. Математические методы в психологических исследованиях: Монография. Курган: Курганский гос. ун-т, 2011. 183 с.
- Басимов М. М. Множественное сравнение в социологических исследованиях: Монография. Курган: Курганский государственный университет, 2012. 224 с.
- Басимов М. М. Нелинейная социология: Монография. Курган: Курганский государственный университет, 2012. 120 с.
- Басимов М. М. Учет нелинейных связей при освоении дошкольниками программы «Развитие» // Мир психологии. 2007. №2. С. 83–93.
- Басимов М. М. Психологическая типологизация старшеклассников (старших подростков и юношей) по фактору успеваемости в школах нового типа // Мир психологии. 2007. №4. С. 142–158.
- Басимов М. М., Хромов А. Б. Типология зависимостей между параметрами отношений к жизненным трудностям и проблемам в различных этнических группах // Мир психологии. 2009. №2. С. 209–222.
- Басимов М. М. Требования к профессии как объект синергетики // Акмеология, Научно-практический журнал. 2011. №3. С. 54–57.
- Басимов М. М., Достовалов С. Г. Исследование стресса в нелинейной психологии // Акмеология, Научно-практический журнал. 2011. №3. С. 57–61.
- Крылов В. Ю. Методологические и теоретические проблемы математической психологии. М.: Янус-К, 2000. 376 с.
- Basimov M. M. Analysis of different form statistical dependence in psychological research (nontraditional methods). Monograph. Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2008. 102 p.
- Basimov M. M. Methods of multiple comparison in psychological research. Monograph. Russia, Kurgan: Kurgan State University, 2008. 101 p.
- Basimov M. M. Nonlinearity – the paradigm of pedagogical psychology // The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology (Istanbul 2011, 04–08 July) / Abstracts, Poster Sessions: Istanbul, 2011. P. 568.
- Basimov M. M., Padurina E. A. Positive parental feelings in a context of nonlinear psychology // The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology (Istanbul 2011, 04–08 July) / Abstracts, Poster Sessions: Istanbul, 2011. P. 1297.
- Basimov M. M., Ilinykh Y. V. Formation of semantic sphere of the child in a context of nonlinear psychology // The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology (Istanbul 2011, 04–08 July) / Abstracts, Poster Sessions: Istanbul, 2011. P. 1311.
- Basimov M. M., Nikolaeva I. A. Graphic representations of valuable relations of the person “I-OTHERS” as the object of nonlinear psychology // The 12<sup>th</sup> European Congress of Psychology (Istanbul 2011, 04–08 July) / Abstracts, Poster Sessions: Istanbul, 2011. P. 1438.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ ДЕТЕЙ 5–6 ЛЕТ С ВЫСОКИМ ТВОРЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ<sup>1</sup>

*Е. С. Белова*

ФГБНУ «Психологический институт РАО» (Москва)

*elenasbelova@mail.ru*

**В** научном творчестве выдающегося отечественного психолога Владимира Николаевича Дружинина особое место занимала проблема одаренности. Подчеркивая актуальность и социальную значимость ее решения, Владимир Николаевич отмечал ее сложность и недостаточную разработанность в психологии. Анализируя обширную литературу, посвященную особенностям одарённых детей, делал вывод, что «проблема остается до сей поры запутанной» (Дружинин, 2008).

Владимир Николаевич был одним из авторов психологической концепции одаренности (Рабочая концепция..., 1998).

Необходимо отметить, что Владимир Николаевич Дружинин сам являлся примером неординарной личности, сочетая таланты ученого, организатора науки, педагога, публициста и поэта. Занимаясь изучением фундаментальных проблем современной психологии, он проводил глубокий и всесторонний анализ проблем общих способностей, структуры интеллекта, креативности. Уделял большое внимание вопросам психологической диагностики, развитию способностей. Выделяя уникальность детских дарований, В. Н. Дружинин подчёркивал, что одаренные дети требуют особого психолого-педагогического подхода при обучении и социализации. Они имеют свою специфику развития.

В настоящее время дошкольный возраст рассматривается как один из важных этапов в раскрытии детских дарований. Однако специфика развития одарённых детей дошкольного возраста в отечественной психологии изучена недостаточно. В связи с этим в задачи нашего исследования входило: выявление одаренных дошкольников; анализ специфики их творческого, интеллектуального развития.

Теоретическую основу исследования составил подход, предложенный А. М. Матюшкиным, в соответствии с которым одаренность рассматривалась как творческий потенциал, заложенный в ребенке с рождения и реализующийся по мере взросления в разных областях и сферах деятельности (Матюшкин, 1989). Исследование основывалось также на разработанной Е. И. Щербановой структурно-динамической модели одаренности (Щербанова, 2006).

---

1 Исследование было проведено при поддержке РГНФ, проект № 14-06-00741а.

Обследовано: 230 детей 5–6 лет, посещавших дошкольные учреждения г. Москвы. В комплексном исследовании детей использовались следующие методики: Фигурный тест творческого мышления Е. П. Торренса (адаптация для дошкольников Е. С. Беловой и Е. И. Щеплановой), методика экспресс-диагностики интеллектуальных способностей (МЭДИС, форма А), разработанная Е. И. Щеплановой, И. С. Авериной, Е. Н. Задориной; Прогрессивные матрицы Дж.Равена (цветной вариант); опрос родителей и педагогов об особенностях индивидуального развития детей с помощью специальной анкеты; наблюдения за детьми на занятиях и в условиях свободных игр; анализ продуктов творческой деятельности детей (рисунков, поделок, рассказов, песен и др.) и их экспертная оценка; статистическая компьютерная обработка данных.

По полученным результатам, дети с высоким творческим потенциалом, отнесенные к одарённым, составили 13,2% от обследованных детей 5–6 лет. Творчески одарённые дошкольники выделялись стремлением к творческому самовыражению в разных видах деятельности, характерной для дошкольного возраста (игровая, конструктивная, изобразительная, др.). Они получили высокие итоговые оценки по творческому тесту Е. П. Торренса (60 баллов и выше); средний для группы показатель составил 65 баллов.

При выполнении интеллектуальных тестовых заданий одаренные дети показали в среднем по группе высокий результат по МЭДИС и на уровне выше среднего по тесту Равена.

Проведен сравнительный анализ показателей развития одаренных дошкольников и показателей развития их менее творческих сверстников (со средним, низким или ниже среднего уровнем творческого потенциала). Установлено, что одаренные дошкольники превосходят сверстников по творческому, интеллектуальному развитию, у них более выражены познавательная потребность и стремление к творческому самовыражению, различия статистически значимы.

Вместе с тем, только у 20% одаренных выявлены высокие результаты по всем тестовым методикам. Благодаря развитым интеллектуальным способностям, эти дошкольники выделялись среди сверстников не только креативностью, но и своими знаниями, рассудительностью. 46,6% одаренных дошкольников справились с интеллектуальными тестовыми заданиями на уровне выше среднего или показали по одному интеллектуальному тесту – высокий уровень, по другому – уровень выше среднего.

Для части (33,4%) одаренных дошкольников характерно было сочетание высокого творческого потенциала с не столь ярко выраженными интеллектуальными способностями: тестовые оценки

(по одной или двум методикам) соответствовали среднему уровню. Дополнительный анализ позволил выявить трудности в развитии речи, внимания этих детей.

На основе полученных в исследовании результатов разработаны методические рекомендации для воспитателей и родителей по вопросам развития способностей и дарований неординарных дошкольников.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008.  
Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.

Рабочая концепция одаренности / Под ред. Д. Б. Богоявленской, В. Д. Шадрикова. М.: ИЧП «Издательство „Магистр“», 1998.

Щебланова Е. И. Одаренность как психологическая система: структура и динамика в школьном возрасте. Автореф. докт. дис. М., 2006.

### **МНОГОМЕРНОСТЬ МЫШЛЕНИЯ: СТРУКТУРНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

*А. К. Белолуцкая*

Московский городской педагогический университет (Москва)

*anabel@eurekanet.ru*

**К**лючевой категорией структурно-диалектического подхода является диалектическая мышление, которое понимается, как оперирование противоположностями.

Однако перед мыслящим субъектом реальность никогда не дается в виде готовых пар противоположностей, которые необходимо интегрировать. Прежде чем субъект перейдет к выработке решения проблемной противоречивой ситуации, необходимо, чтобы проблема была сформулирована, то есть очерчен круг структурных элементов и связей между ними.

Н. Е. Веракса подчеркивает: «Всякий раз выбор этих единиц (*единиц анализа* – А. Б.), то есть фрагментирование содержания, индивидуально, а дальнейшие преобразования оказываются во многом предопределенными исходным выбором» (Веракса, 2012). Диалектическая задача может быть определена субъектом к одному объекту или явлению различными способами, в зависимости от того, какая сторона этого объекта или явления будет взята в качестве единицы, передающей отношения противоположностей и в какой процесс она встроена. Выбрав ту или иную единицу анализа, диалектическая задача будет определять направление движения диалектического



мышления либо вглубь (в этом случае само явление будет выступать как целое), либо переводить его на новый уровень (тогда явление будет представлять собой часть целого).

Вероятность того, что будет найдено творческое решение, которое действительно выведет ситуацию из тупика и заставит ситуацию развиваться дальше повышается в том случае, если человек способен устанавливать структурные взаимоотношения между проблемной ситуацией и другими ранее не связанными с ней элементами, рассматривая исходную проблему на пересечении разных структур, что обеспечивает вариативность как формулирования проблемной ситуации, так и, соответственно, ее решений.

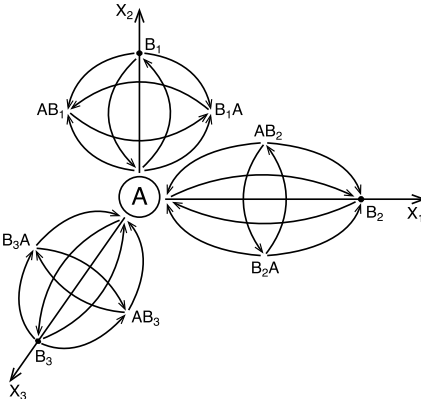
Способность включать один и тот же элемент содержания одновременно в разные структуры фактически равна способности видеть этот элемент, как не тождественный сам себе.

В качестве характеристики, которая описывает вариативность качественных преобразований на теоретическом уровне обобщения мы предлагаем использовать понятие «многомерность мышления», которое определяем следующим образом:

Многомерность – характеристика мышления, позволяющая субъекту анализировать один и тот же объект на пересечении разных структурных отношений, что обеспечивает вариативность преобразования противоречивой ситуации.

Структура мыслительного акта с учетом вариативного преобразования проблемной ситуации отражена на рисунке 1.

Центральным элементом схемы является проблемная (противоречивая) ситуация, возникшая перед субъектом (А). У любой противоре-



**Рис. 1.** Структура мыслительного акта с учетом вариативности преобразования проблемной ситуации

чивой ситуации, возможно, не одно, а множество решений. Однако это множество решений не лежит где-то в готовом виде, оно существует только как набор возможностей, которые еще необходимо построить. Мы исходим из идеи о том, что противоречивая (или в обыденной речи, тупиковая ситуация) не является вещью в себе. Для того, чтобы построить пространство возможностей, необходимо рассмотреть ее на пересечении различных внешних и ранее не зависимых по отношению к ней ситуаций, выстроив структурные связи таким образом, чтобы это выводило проблему на новый уровень.

На схеме варианты возможных преобразований расположены на осях  $X_1$ ,  $X_2$ ,  $X_3$ . Для удобства построения графа мы отразили три оси на схеме, хотя на самом деле их может быть бесконечно много. Элементы схемы  $B_1$ ,  $B_2$ ,  $B_3$  это те внешние по отношению к исходной проблемной ситуации элементы содержания, ранее не связанные с элементом  $A$  (здесь и далее мы соблюдаем условие о том, что  $A \neq B$ ). Элементы схемы  $AB_1$  и  $B_1A$ , а также  $AB_2$  и  $B_2A$ ;  $AB_3$  и  $B_3A$  обозначают пары решений, возможных для данной структуры на данной оси  $X$ .

Изложенные теоретические основания легли в основу разработки авторского диагностического инструментария (Белолуцкая, 2015), который позволяет «поймать» мышление в момент преобразования противоречивой ситуации в развивающуюся.

Веракса Н. Е., Зададаев С. А. Диалектическое мышление и W-мера развития двумерной диалектической структуры // Вестник Российского Государственного Гуманитарного Университета. 2012. № 15. С. 58–70.

Belolutskaya A. K. Multidimensionality of thinking in the context of creativity studies. Psychology in Russia: State of the Art. 2015. V. 8. № 1. 43–60.

## **СМЫСЛЫ ЖИЗНИ КАК ИДЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИНКТОВ ВЫСШИХ ЖИВОТНЫХ**

*Т. Н. Березина*

ГБОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет  
(Москва)

*tanberez@list.ru*

**С**мысл жизни – одно из основных понятий экзистенциальной психологии, призванной по В. Н. Дружинину, ответить на вопрос «как человеческая судьба зависит от отношения человека к жизни и смерти» (Дружинин, 2000).

В. Франкл предлагал три пути реализации смысла: деятельность, переживание ценности, страдание (Франкл, 2000). В. Н. Дружинин описал семь экзистенциальных жизненных сценария, каждому из которых можно приписать особый смысл: жизнь как предисловие, жизнь как творчество, жизнь как достижение, жизнь есть сон, жизнь по правилам, жизнь – трата времени, жизнь против жизни.

Мы решили в основу нашей классификации смыслов жизни положить психофизиологическую функциональную модель. В рамках этого подхода предполагается тесная связь между низшими и высшими уровнями человеческой индивидуальности, точнее предполагается, что высшие уровни надстраиваются над низшими (Симонов, 1998).

Согласно нашей гипотезе, смыслы жизни формируются на базе инстинктов высших животных, благодаря их идеализации; и это на порядок высшее образование, чем мотивация. Смыслы жизни относятся к надсознательному (Березина, 2013). Опираясь на классификацию инстинктов, смыслы жизни можно разделить на три группы: витальные, социальные и идеальные (Березина, 2008).

Витальные:

1. Жизнь ради жизни (выживания). Базируется на инстинкте самосохранения. Один из самых естественных смыслов. Смыслообразующее качество здесь – выживание.
2. Жизнь ради удовольствия. Имеются в виду удовольствия: пищевые и питьевые. В основе пищевой и питьевой инстинкт соответственно. Смыслообразующее качество здесь – удовольствие, получаемое от еды и питья.
3. Жизнь ради богатства (денег). Формируется на базе инстинкта запасаения (сбор меда пчелами, собирание орехов белками и др.). Смыслообразующая позиция здесь богатство, современным символом которого выступают деньги.
4. Жизнь ради приятного времяпрепровождения. Формируется на базе инстинкта экономии сил. Смыслообразующая позиция – здесь возможность «хорошо провести время».

Социальные смыслы:

5. Жизнь ради любви (на базе полового инстинкта). Классический смысл жизни по З. Фрейду.
6. Жизнь ради детей (на базе родительского инстинкта). Смыслообразующая позиция – здесь продление рода (дети, внуки, правнуки).
7. Жизнь ради гнездышка (дома), формируется на базе территориального инстинкта, частный вариант его – инстинкт гнездования.

8. Жизнь ради большой социальной группы, формируется на базе стадного инстинкта. Этот смысл жизни актуализируется в моменты опасности, угрожающей большой группе..
9. Жизнь ради дружбы (малой группы лично знакомых тебе людей, не связанных биологическими узами). В основе все тот же стадный инстинкт.
10. Жизнь ради карьеры (власти), формируется на базе иерархического инстинкта, кого который определяет порядок клевания в стае уток и заставляет животных драться, чтобы стать вожаком. Смыслоорганизуемая позиция здесь – движение по карьерным (или властным) ступенькам.
11. Разновидностью предыдущего смысла может быть «жизнь ради профессионального мастерства». Этот смысл предполагает профессиональное совершенствование человека, без движения по социальной лестнице,
12. Жизнь ради конкретного человека – на базе инстинкта следования.

Идеальные смыслы:

13. Жизнь ради познания (учебы, науки). Формируется на базе ориентировочно-исследовательского инстинкта.
14. Жизнь ради творчества (искусства). Формируется на базе подражательного инстинкта. Творчество – во многом является подражанием внешнему миру, т. е., воплощением каких-то ситуаций, картин в объективированных автором субъективных образах.
15. Жизнь ради самосовершенствования (совершенствование способностей в любой области, спорт). Формируется на базе игрового инстинкта.
16. Жизнь ради борьбы (свободы, сопротивления, преодоления препятствий). Формируется на базе инстинкта свободы. Характерен для революционеров, романтиков, а так же некоторых преступных личностей.

Таким образом, мы выделили 16 основных смыслов жизни формирующихся на базе инстинктов, путем их одухотворения и идеализации. Смыслы жизни обеспечивают человека энергией жить дальше и оправдывают уже прожитые годы. Мы полагаем, что все многообразие смысложизненных позиций человека можно свести к шестнадцати выделенным нами формам. Далеко не все смыслы – высшие, в смысле ориентации на возвышенную цель, но все они идеальны в том смысле, что позволяют человеку жить ради них.

Березина Т.Н. Надсознательное как образование высшего порядка // Мир психологии. 2014. № 1. С. 240–253.

- Березина Т. Н. Смыслы жизни, добро, духовное развитие, определение их значения // Мир психологии. 2008. № 2. С. 105–116.
- Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000. 135 с.
- Симонов П. В. Лекции о работе головного мозга. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. 98с.
- Франкл В. Основы логотерапии. Психотерапия и религия. СПб: Речь, 2000. 286 с.

## **СООТНОШЕНИЕ РАЗНЫХ ВИДОВ ИНТЕЛЛЕКТА КАК ПРЕДМЕТ НАУЧНОГО СПОРА И ИЗУЧЕНИЯ<sup>1</sup>**

*С. А. Богомаз, О. Ю. Горчакова*

НИ Томский государственный университет (г. Томск)  
*bogomazsa@mail.ru, avendus@mail.ru*

Одним из важных вопросов, не утратившего своей актуальности в психологической науке, является вопрос о соотношении аналитического, социального и эмоционального видов интеллекта. В ходе анализа психологической и нейрофизиологической литературы можно выделить полярные точки зрения относительно этого соотношения. Ряд авторов считают, что разные виды интеллекта связаны между собой и их следует рассматривать как подвиды некоего общего интеллекта. В противоположность этому, некоторые современные исследователи утверждают, что аналитический, социальный и эмоциональный интеллект – это относительно самостоятельные виды интеллекта (Векслер, 1958; Китинг, 1978; Холодная, 2002; Ушаков, 2009; Батурин, Матвеева, 2009). Проводя собственные исследования интеллекта, мы исходим из того, что:

Аналитический интеллект – это способность оперировать знаковой и символической информацией и на этой основе организовывать собственную деятельность.

Эмоциональный интеллект (ЭИ) – это способность ориентироваться в своих и чужих эмоциях и на этой основе управлять своими и чужими эмоциональными состояниями.

Социальный интеллект (СИ) – это способность ориентироваться в отношениях между людьми и на этой основе, учитывая также су-

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено по заданию № 2014/233 Минобрнауки России, проект «Психотехническое обеспечение процесса развития когнитивного и коммуникативного потенциала».

ществующие нормы и правила коммуникации, организовывать свое поведение и деятельность.

При этом мы опираемся на большое количество фактов, встречающихся в литературе и свидетельствующих о том, что эти виды интеллекта могут быть связаны с разными структурами мозга (это отражено, например, в понятиях «эмоциональный мозг», «социальный мозг», «социальное сознание»). Логично предположить, что функционирование этих структур и, соответственно, эффективность разных видов интеллекта могут различным образом комбинироваться у разных людей, обуславливая их интеллектуальное своеобразие.

В качестве косвенного доказательства относительной самостоятельности разных видов интеллекта мы предлагаем рассматривать результаты нашего психодиагностического исследования, в котором участвовало 397 студентов разных факультетов, одновременно выполнивших 3 методики.

Для изучения аналитического интеллекта был использован модифицированный тест «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» в адаптации Б. Койчу (Койчу, 2003), с вычислением 2 интеллектуальных показателей: результативности и продуктивности (Мацута, Суднева, Богомаз, 2014). Для оценки ЭИ мы выбрали тест Д. В. Люсина (Люсин, 2009), который, с нашей точки зрения, наиболее оптимально отражает способность человека ориентироваться в своих и чужих эмоциях. Для оценки способности ориентироваться в сложных ситуациях межличностного взаимодействия и нормах социальных отношений мы использовали тест «Оценка оптимального выбора в конфликтной ситуации», разработанный С. Щербаковым (Щербаков, 2010). Этот тест выгодно отличается от других подобных тестов тем, что он построен на анализе предпочтений коммуникативных стратегий в ситуациях конфликта интересов и в нём в минимальной степени учитывается эмоциональное состояние участников конфликта. Наш опыт работы с этим тестом и способ вычисления индекса «Социальный интеллект» были представлены ранее (Мацута, Суднева, Богомаз, 2014).

Статистическая обработка психодиагностических данных позволила вычислить средние значения всех показателей используемых диагностических методик для студенческой выборки. Средние значения суммарных показателей методик: интеллектуальная результативность  $104,4 \pm 22,8$  баллов, интеллектуальная продуктивность  $18,2 \pm 5,9$  усл. ед., суммарный показатель ЭИ  $85,9 \pm 13,3$  балла, суммарный индекс СИ  $90,8 \pm 15,4$  баллов.

Корреляционный анализ полученных данных продемонстрировал наличие ряда статистически значимых корреляций между показателями разных видов интеллекта, однако их все можно отнести к кате-

гории «слабых». Например, на низком уровне коррелировали между собой индекс «Социальный интеллект» и показатели интеллектуальной результативности и продуктивности ( $r=0,14$ ;  $p=0,017$ ;  $r=0,12$ ;  $p=0,035$ ). Слабая взаимосвязь была выявлена между шкалой «Понимание чужих эмоций» и индексом «Социальный интеллект» ( $r=0,12$ ;  $p=0,029$ ). Небольшая отрицательная корреляция была обнаружена между шкалой «контроль экспрессии» и интеллектуальной результативностью и продуктивностью ( $r=-0,15$ ;  $p=0,005$ ;  $r=-0,10$ ;  $p=0,046$ ).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют в пользу того, что аналитический, эмоциональный и социальный виды интеллекта, имеющие в своей основе «биологический интеллект», тем не менее, функционируют относительно самостоятельно. Мы предполагаем, что результаты экспериментов, проводимых нами в настоящее время с использованием ЭЭГ и айтрекера, позволят получить более весомые доказательства.

Батурин Н. А., Матвеева Л. Г. Социальный и эмоциональный интеллект: мифы и реальность // Вестник ЮУрГУ. № 42. 2009. С. 4–10.

Мацута В. В., Богомаз С. А., Суднева О. Ю. Роль интеллектуальных и личностных факторов в достижении высокой результативности в ЕГЭ по математике // Сибирский психол. журн. 2014. № 52. С. 52–66.

Социальный и эмоциональный интеллект. От процессов к изменениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.

Щербаков С. В. Интегральный анализ основных подходов к исследованию социального интеллекта. Уфа: РИЦ БашГУ. 2010.

Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования: 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер. 2002.

Koichu B. Junior high school students' heuristic behaviors in mathematical problem solving // Unpublished Doctoral Dissertation. Haifa: Technion, 2003.

## К ПРОБЛЕМЕ ФОРМ ОДАРЕННОСТИ

*Д. Б. Богоявленская*

ФГБНУ «Психологический институт РАО», Москва

*pro-120@mail.ru*

**Н**аша позиция по отношению ко всем формам одаренности изложена в «Рабочей концепции одаренности». В тексте Концепции с опорой на работы классика в этой проблеме Н. С. Лейтеса говорит-

ся о недопустимости применения к ребенку термина «Одаренный», а в случае ярких проявлений говорить о нем как о ребенке с «признаками одаренности». Такое ограничение вызвано неравномерностью психического развития ребенка. Наложение разных периодов приводит к яркому всплеску способностей у ребенка. Однако в процессе дальнейшего развития этот эффект исчезает и вместе с ним уходит признание ребенка одаренным, что является серьезной травмой для еще не окрепшей психики и может стать барьером к ранее возможному развитию одаренности

В формах одаренности взрослого программным комитетом выделено три: компетентность, талант, мудрость. По поводу компетентности как виду одаренности, мне хотелось бы провести аналогию с рассуждениями В. А. Пономаренко о специалисте и профессионале. В своей классификации профессиональной деятельности летчиков академик В. А. Пономаренко выделяет три уровня. Это – «Работники», «Специалисты» и «Профессионалы». При этом он считает, что Работники и Специалисты это исполнители. Отличие между ними в степени овладения профессией. Работники формально относятся к своему труду, для них достаточен минимум знаний для выполнения требуемой работы. Напротив, Специалисты – мастера своего дела, они могут достигать максимума в овладении знаниями и способами работы в своей области. И все же, Специалист, достигший вершин мастерства, определяется «первично *исполнительностью* (выделено автором) в соответствии с нормированной заданностью» (Пономаренко, 1995. С.42). Высокий уровень мастерства позволяет специалисту исполнять задание с *требуемым* качеством, поскольку в основу его подготовки закладываются знания, умения, навыки в соответствии с профессиографией его действий. В силу этого, Пономаренко считает невозможность сведения понятия «профессионал» к понятию «специалист», поскольку тогда системообразующим качеством выступит заданность, т. е. нормированность действия.

В этой дифференциации, проведенной Пономаренко мы видим намерение четко развести специалиста, обладающего всеми компетенциями, от того специалиста для которого характерна мораль сподвижничества. Его он называет Профессионалом (при внешней синонимичности терминов «Специалист» и «Профессионал» в них вкладывается принципиально разное содержание). Профессионал характеризуется «системой личностных, мировоззренческих, деловых, профессиональных, моральных и нравственных качеств человека...» (Пономаренко, 1995, с. 43). В отличии от специалистов профессионалы связываются Пономаренко не просто с овладением своей профессией, но с призванием и способностью к подвигу. Поэтому Пономаренко



пишет о духовном профессионализме. Для летчика-профессионала, в его понимании, «духовное пространство – не метафора, а социальная реальность его взаимоотношений со своей Совестью. Это и есть то системное качество, которое отличает профессионала от специалиста» (там же). Важную роль в становлении профессионализма Пономаренко отводит тому, что развивает способность опережать ход событий, формируя жизненную установку не только на исполнение, но и на творческое решение, которое он связывает с постоянно действующим фактором: процессом «актуализации глубинных резервов души» (там же).

Приведенные отрывки из текста Пономаренко указывают на то понимание одаренности, которое сформулировано в «Рабочей Концепции одаренности», где одаренность определяется как системное качество, не сводящееся только к интеллекту и тем более знаниям и умениям, а как способность к творчеству. Таким образом, компетентность нельзя рассматривать как одну из форм одаренности (РКО, 2003).

Понимание таланта, как правило, связывается с социально признанной одаренностью. Здесь четко разводится мастерство и внесение своего вклада – творчество. Это просто демонстрируется на примере деятельности музыканта. Великолепное владение инструментом считается мастерством. Но еще не искусством. Искусство – это своя интерпретация.

Мудрость все же представляется житейским понятием и характеризует духовно-нравственную сферу. Как феномен еще недостаточно изучена. Это прежде всего обобщение большого жизненного опыта. Представляется, что ее проявление связано с разными механизмами. Один из них, в типологии творчества разработанной нами по философскому критерию – уровням познания, нами рассматривается как феномен творчества на уровне анализа особенного, что обеспечивает понимание сущности явления, которое позволяет предвидеть последствия любых действий (Богоявленская, 2002).

Обсуждая понятие мудрости, целесообразно вспомнить замечание В. Дружинина, отвечающее духу его искренней натуры, которое он сделал в предисловие к своей книге. Отмечая привычку «начинать с дефиниций, внедренной в нашу психику немецкой научной традицией, ведущей свою родословную (через Гегеля) от средневековой схоластики», он цитирует К. Поппера, полагающего, что определения понятий суть результаты научного общения, а не его предпосылка (Дружинин. 1991).

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. М.: 1991.  
Пономаренко В. А. Страна – Авиация: Белое–черное. М.: Наука, 1995.  
Рабочая концепции одаренности / Отв.ред. Д. Б. Богоявленская, В. Д. Шадриков. М.: МО РФ, 2003.

## **СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ И ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*С. С. Бубнова*

Институт психологии РАН (Москва)  
*ss.bubnova@gmail.com*

**П**од профессионально важным качеством (ПВК) понимается индивидуальное качество субъекта деятельности, влияющее на эффективность деятельности и успешность ее выполнения. К профессионально важным качествам относятся и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК.

К основным положениям, на которых основывается исследование системы ПВК, относятся следующие: 1) основные ПВК, входящие в структуру индивидуальности, выступают не рядоположно, а образуют сложные динамические образования; 2) для каждого субъекта деятельности характер таковых структур будет сугубо индивидуальным; 3) характер интегральных подструктур ПВК определяется требованиями деятельности; 4) отдельные качества и их сочетания являются стойкими образованиями, оказывающими влияние, а в ряде случаев и определяющими характер деятельности человека и его индивидуальные способы.

Разберем подробнее взаимосвязь индивидуального стиля деятельности и системы ПВК.

Конкретную деятельность можно выполнять тем или другим способом в зависимости от структуры ПВК. Для одного и того же человека можно предложить несколько различных способов выполнения деятельности, более или менее адекватных его психологическим особенностям. Однако, среди них существует способ, который для данного индивида является оптимальным, т. е. таким, в котором реализуются ярко выраженные психологические особенности человека, являющиеся профессионально важными, и который приводит к максимальным результатам деятельности (индивидуальный стиль деятельности).

Поскольку всех индивидов, выполняющих конкретную деятельность, можно разделить на несколько типов, различающихся струк-

турой ПВК, и, кроме того, так как для каждого из них существует оптимальный способ выполнения деятельности, то возникает задача классификации индивидуальных способов деятельности в зависимости от структуры ПВК.

Исходя из изложенного, представляется целесообразным выделить следующие этапы исследования эффективности деятельности на основе учета структуры ПВК: 1) психологический анализ деятельности; 2) изучение структуры ПВК человека-оператора и выделение групп операторов, различающихся структурой ПВК; 3) анализ и оценка индивидуальных способов деятельности для каждой группы операторов; 4) выявление для каждой группы оптимального стиля деятельности, т. е. такого, в котором наиболее полно используются индивидуальные особенности, являющиеся профессионально важными, и который приводит к максимальной эффективности; 5) оценка качества деятельности по степени соответствия индивидуального стиля деятельности оптимальному для данной структуры ПВК.

В результате психологического анализа деятельности были выявлены такие ПВК как концентрация, распределение и объем внимания и зрительная оперативная память, которые коррелировали с параметрами результатов деятельности. Далее была изучена структура ПВК методом корреляционного анализа, в результате которого выяснилось, что все свойства внимания коррелируют между собой, тогда как зрительная оперативная память не коррелирует ни с одним из них и составляет тем самым отдельную подструктуру. Аналогичные данные были получены методом главных компонент: в первую компоненту вошли все свойства внимания, во вторую – зрительная память.

В результате анализа было выделено четыре группы операторов, различающихся структурой ПВК: 1) операторы с высоким уровнем развития обеих подструктур – внимания и памяти; 2) операторы с высоким уровнем развития подструктуры внимания и низким – подструктуры памяти; 3) операторы с низким уровнем развития подструктуры внимания и высоким – зрительной памяти; 4) операторы с низким уровнем развития обеих подструктур ПВК.

Затем был проведен анализ индивидуального стиля деятельности в каждой группе операторов. Оказалось, что для первой группы операторов оптимальными являются четыре различных способа деятельности: зрительный, межканального разграничения I, межканального разграничения II, комбинированный. Для второй группы операторов оптимальным оказался способ межканального разграничения I, когда большая часть информации запоминалась зрительно, меньшая – вербально. Для третьей группы оптимальным стал способ межканального разграничения II, когда большая часть информации

запоминалась визуально, меньшая зрительно. И, наконец, для четвертой группы операторов оптимальным оказался комбинированный способ, объединяющий черты способов межканального разграничения I и II. При этом эффективность деятельности операторов четвертой группы с низким уровнем развития ПВК оказалась такой же высокой, как и во второй и третьей группе, т. е. невысокий уровень развития ПВК компенсировался в адекватном способе выполнения деятельности.

В заключение можно сделать следующие выводы: 1) установлено влияние структуры ПВК на индивидуальные способы деятельности; 2) установлена зависимость числа способов, обеспечивающих высокую эффективность, от уровня развития подструктур ПВК: чем выше уровень развития подструктур ПВК, тем больше число способов приводит к высокой эффективности деятельности; 3) экспериментально доказана возможность компенсации низко развитых ПВК в процессе деятельности, и также показано, что механизм компенсации состоит в использовании способа деятельности, опирающегося на высоко развитые качества в процессе ее исполнения.

### **ТРЕВОЖНОСТЬ КАК ФАКТОР ПРОЯВЛЕНИЯ КРЕАТИВНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Е. И. Буданова, Н. В. Еркин*

Московский областной гуманитарный институт  
(Подольск, Московская область), Подольский социально-спортивный  
институт (Подольск, Московская область)  
erkina\_elena@mail.ru

**В** последние годы специалисты все чаще стали обращать внимание на специфику влияния различных факторов при формировании креативности детей (Ильин, 2009). При этом, по мнению большинства исследователей в области психологии творчества, младший школьный возраст является наиболее сенситивным для развития креативности, так как именно в этот период происходит становление новообразований, от которых во многом зависит творческий успех или неуспех взрослого человека. Особое значение приобретают исследования механизмов воздействия тревожности на развитие творческих способностей, так как многочисленные данные, полученные отечественными и зарубежными исследователями, свидетельствуют о том, что тревожность лежит в основе целого ряда психологических

трудностей при овладении новой деятельностью (Дружинин, 2001). Однако в психологии до настоящего времени нет единого подхода к определению понятий творчество и креативность, еще более неразработанным остается вопрос о взаимосвязи между состоянием тревоги и творческим процессом (Теплов, 2009). В зависимости от уровня тревожности и творческого потенциала человека, она может или снижать, или повышать качество выполнения действий. Актуальность проблемы соотношения креативности и тревожности остается острой до настоящего времени для психологической науки и практики (Юркевич, 1996).

С целью изучения зависимости креативности от уровня тревожности у детей младшего школьного возраста было проведено исследование детей младшего школьного возраста Муниципального образовательного учреждения средней общеобразовательной школы № 30 города Подольска. В исследовании приняли участие 12 детей (5 мальчиков и 7 девочек) в возрасте 6–7 лет. Исследование проходило в два этапа с применением методик методика изучения креативности Вартега «Круги», креативный тест Вильямса и тест тревожности Тэммл, Дорки, Амен.

По методике изучения креативности Вартега «Круги» были получены результаты по двум основным показателям – беглости и гибкости мышления. Высокий уровень беглости мышления представлен у 25% детей, средний уровень – 39% выборки и низкий – 36%. Высокую гибкость мышления показали 23% обследованных школьников, средний уровень – 36% и низкий уровень – 41%. При этом в группе испытуемых девочек показатели гибкости мышления у были несколько выше, чем у мальчиков, показатели беглости мышления были практически одинаковыми.

Анализ полученных данных по методике диагностики тревожности позволил распределить детей по уровням проявления тревожности. В группе детей с высоким индексом тревожности оказались 33% респондентов, низкие показатели выявлены у 17% младших школьников, средние у половины детей. При этом индекс тревожности у мальчиков оказался выше, чем у девочек. У обследованных детей уровень тревожности в различных ситуациях оказался наиболее высоким в ситуации взаимодействия с родителями. В ситуациях связанных с наказанием (ситуация «выговор») тревожность у мальчиков оказалась выше, чем у девочек.

В соответствии с методикой Вильямса по проведению исследования креативности, вначале были изучены показатели дивергентного мышления младших школьников, затем они были дополнены оценочной шкалой учителей и родителей, в которой креативные фак-

торы, те же что и в первой части теста, которые заполняет сам ребенок. В группе испытуемых показатели гибкости мышления у девочек были несколько выше, чем у мальчиков, показатели беглости мышления были практически одинаковыми, что подтверждает результаты, полученные по методике Вартега «Круги».

Данные, полученные по шкале Вильямса (опросник для родителей и учителей), показали, что у родителей, которые считают своих детей более креативными, дети получили в целом более высокие показатели креативности. Оценки педагогов практически совпадали с показателями, полученными детьми по тесту дивергентное мышление.

Для выявления взаимосвязи творческих возможностей детей и их тревожности младших школьников разделили на три группы. В первую группу вошли дети, которые имеют высокие показатели по методике Вартега «Круги» и по тесту Вильямса. Во вторую группу вошли младшие школьники, имеющие низкие показатели дивергентного мышления. Третью группу составили дети со средними показателями. Результаты в каждой группе детей были сопоставлены с данными, полученными по методике диагностики тревожности. В результате сравнения была выявлена взаимосвязь между креативностью и тревожностью. У детей имеющих высокий индекс тревожности, полученные результаты по тесту дивергентное мышление оказались низкими, младшие школьники, с низкими показателями тревожности, имели в основном низкий уровень развития дивергентного мышления. Респонденты, имеющие средний индекс тревожности показали средние и высокие результаты по тесту дивергентное мышление.

Таким образом, по результатам проведенного исследования, можно сделать вывод, для развития у ребенка дивергентного мышления необходим определенный запас тревожности. Высокая и низкая тревожность оказывает негативное влияние на развитие креативности у ребенка.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.

Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности СПб.: Питер, 2009. С. 434.

Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избранные психологические труды. 2-е изд., 2009. С. 640

Юркевич В. С. Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. Просвещение, 1996. С. 81.

## КОГНИТИВНЫЕ МАТРИЦЫ И СТРУКТУРА ИНТЕЛЛЕКТА

*В. А. Буров*

Институт философии Российской академии наук (Москва)  
*vladimir.burov@mail.ru*

С развитием в начале 21-го века блока когнитивных наук мировая цивилизация входит в фазу глобальных когнитивных проектов, изменяющих возможности человека решать недоступные ему ранее сложные задачи и работать с недоступным ему ранее сложным знанием. Сумма связанных общей онтологией работ, определяемая как когнитивный проект, реализуется сегодня множеством центров мировой науки. Мы можем выделить такие проекты и их становящиеся онтологии в США и Европе – выдающиеся когнитивные и нейрокогнитивные исследования, программы и крупные проекты центров исследования мозга, создание развитого транснационального образования, переход к всеобщему высшему образованию.

К сожалению, в российском экспертном сообществе понимание конвергентного развития современной системы технологий и неотделимости в этом развитии от других групп технологий группы когнитивных и нейрокогнитивных технологий пока отсутствует. Провал в когнитивных технологиях – это не отставание по отдельным отраслям. Когнитивные ограничения корпуса специалистов, отставание в когнитивном развитии повлечет за собой отставание во всех практиках, конвергентно перерастающее в системные кризисы и катастрофы. Сегодня необходимо начать формировать ветвь новой модели экономики – когнитивную экономику и её институты, включая сюда корпус её специалистов и обслуживающие его институты образования и науки для этой новой ветви экономики. Эту задачу – задачу формирования институтов новой ветви экономики мы и начинаем решать.

Мы ставим фундаментальную проблему когнитивной экономики как проблему дефицита когнитивных ресурсов. В сложной структуре когнитивных ресурсов такая постановка проблемы и её решение в каждом конкретном случае имеют особенности. И первым таким вопросом, к которому было обращено наше исследование, стали ограничения доступной сложности задач для действующего корпуса специалистов и редукции к доступной им сложности.

Опираясь на представления об общих способностях и работы В. Н. Дружинина, мы исследовали когнитивное поведение и когнитивные способности специалистов высшей квалификации и обнаружили пределы доступной этим специалистам сложности. При осуществ-

ляемых ими редукциях терялись системные уровни задач и знаний и происходила подмена основных целей и ценностей на цели и ценности более низкого системного уровня.

У действующей модели специалиста при усложнении задачи усиливается работа с сильными определениями и их формальными представлениями и ослабляется работа со слабыми определениями и их образными представлениями, необходимыми для работы с предлагаемыми нами стимульными текстами. Этот факт был проверен на выборке из специалистов, имеющих степень доктора наук. Почти все они редуцировали новые системные уровни к доступной им сложности и оказывались в состоянии когнитивного хаоса. Лишь менее 20% смогли оперировать с системами контекстов знания.

После того, как мы разместили свои тексты в Интернете, мы совершенно неожиданно этот очень сложный для понимания нашими испытуемыми гетерогенный продукт обнаружили в формируемой Яндексом матрице.

Вместе с «когнитивные ресурсы» ищут: нейрокогнитивные технологии, когнитивная экономика, боров владимир алексеевич, иф ран официальный сайт, когнитивные технологии, когнитивное поведение, нередуцируемая сложность, неотделимое знание, когнитивный менеджмент, персональный менеджмент.

Далее эта матрица развивается и повторяется по всем указанным в ней запросам. Матрица связанных контекстов образована поисковой активностью статистически значимого числа пользователей Яндекса и построена на наших стимульных текстах, представленных на сайте ИФ РАН.

Тексты размещенного нами продукта строятся на основе экспорта слабых определений, операций не с формальными определениями, а с когнитивными матрицами – системами контекстов, быструю и эффективную работу с которыми обеспечивает Интернет. В бумажном варианте текстов такие возможности крайне малы.

Мы обнаружили, что в новой формации специалистов, формирующих такие матрицы в Яндексe, происходит перезагрузка управляющих когнитивными процессами контекстов, формируются способности работать с гетерогенными когнитивными структурами, в которых ставятся и решаются актуальные сегодня задачи – новая когнитивная матрица интеллекта.

То, что оказалось статистически значимым число специалистов в сети, способных работать с гетерогенными трансдисциплинарными и трансмодальными текстами, недоступными задействованной в наших опытах элите специалистов высшей квалификации, показывает, что мы имеем дело с важными культурно-антропологически-



ми изменениями в когнитивной сфере человека, преодолевающими потолок сложности, доступной нормативному интеллекту действующей модели специалиста. Формируются новые миры эффективной активности – субъектные миры человека с совершенно новыми возможностями социального, технологического и экономического развития. Мы имеем дело с переходящей через пределы доступной сегодня сложности задач и знаний моделью структуры интеллекта специалиста. Эта модель – новое состояние общих способностей как когнитивных ресурсов экономики.

Буров В. А. Когнитивные матрицы стратегического когнитивного менеджмента // Актуальные вопросы экономики и современного менеджмента. Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. № 2. Самара, 2015. Нижний Новгород: ИЦПРОН, ООО «Ареал», 2015. С. 199–208.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ВЫГОРАНИЕ И ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНЫЙ КРИЗИС ЛИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ**

*А. Ю. Василенко*

Дальневосточный федеральный университет (г. Уссурийск)  
*vasilenko\_au@mail.ru*

**С**индром эмоционального выгорания личности включает в себя ряд симптомов и чаще всего рассматривается как сложный механизм психологической защиты личности при субъективно или объективно тяжелых условиях труда. Стадии формирования синдрома эмоционального выгорания личности зачастую сопоставляют со стадиями стресса. Например, стадии тревоги соответствуют симптомы: «неудовлетворенность собой» и «ощущение загнанности в клетку». Стадии адаптации должен соответствовать симптом «редукция профессиональных обязанностей». На стадии истощения появляются симптомы: «эмоциональная отстраненность» и «личностная отстраненность (деперсонализация)».

Однако, как показало исследование Василенко А. Ю., при нарастании проявлений эмоционального выгорания, формирование его симптомов может не совпадать со стадиями стресса. Симптомы стадии тревоги у учителей часто отсутствуют, но ярко выражены симптомы стадии истощения, характерен сложившийся симптом «редукция профессиональных обязанностей».

С другой стороны, синдром эмоционального выгорания справедливо рассматривается многими авторами как вариант профессиональной деформации личности. Факторы выгорания традиционно подразделяются на объективные и субъективные. К объективным факторам выгорания можно отнести условия и оплату труда, негативный психологический климат в трудовом коллективе, жесткий контроль администрации и обезличивающее влияние педагогической среды в среднестатистической школе, дефицит времени, высокие нагрузки. Сами учителя при собеседовании указывают на сложные отношения в педагогическом коллективе, загруженность работой, не довольны оплатой труда.

В то же время, в результате исследования личностных факторов эмоционального выгорания личности с применением дисперсионного анализа доказано *влияние* приоритетной значимости материальной обеспеченности (как терминальной жизненной ценности-цели) на возникновение эмоционального выгорания личности у представителей помогающих профессий системы «человек-человек», в том числе у учителей (Василенко, 2009, с.110). В исследовании Л. Г. Дикой «крайне низкие показатели ценностей высокого материального положения... способствовали резистентности педагогов к выгоранию» (Дикая, 2012, с.51).

Ценностно-смысловой аспект проблемы выходит на первый план при феноменологическом анализе субъективных факторов эмоционального выгорания и его проявлений у учителей как представителей помогающих профессий.

Синдром эмоционального выгорания у учителей имеет признаки экзистенциального кризиса личности: негативные изменения экзистенциальной позиции личности, озлобленность, чрезмерный рост критичности и недоверия к людям, замещение позитивных социальных установок негативными, ощущение пустоты и утраты смысла в оказании помощи учащимся с постепенным преобладанием авторитарного стиля и размыванием женской идентичности. Кроме того, специфика труда учителя в отдалённости, отсроченности результата, что иногда размывает ощущение осмысленности труда, вызывает субъективное переживание тщетности усилий.

Важно, что эмоциональное выгорание личности сопряжено с негативной трансформацией ценностно-смысловой сферы, жизненной, социальной и морально-нравственной позиции личности. Недобросовестность в выполнении обязанностей и бездушный формализм по отношению к детям становится субъективной нормой для выгорающего учителя и соответствует общепринятому подходу в среде уже выгоревших коллег. Бескорыстная помощь воспринимается

эмоционально выгоревшим учителем как личная жертва и бессмысленная трата сил.

Парадокс в том, что такая экономия душевных сил, являясь одним из ярких проявлений эмоционального выгорания личности, не спасает от стресса, а усугубляет его и астенизирует учителя, т.к. не избавляет от напряжения и неудовлетворённости.

Экзистенциальный кризис обратим как психологический феномен, но требует актуализации тенденций личностного роста: просоциальной направленности, индивидуализации, интенциональности, мобилизации бытийных ценностей личности, расширения системы жизненных и профессиональных смыслов, интеграции личности. Различные техники совладения со стрессом при эмоциональном выгорании учителя второстепенны, так как бессильны перед кризисом.

Таким образом, эмоциональное выгорание личности необходимо рассматривать в контексте обратимого экзистенциального кризиса.

Эмоциональное выгорание учителя связано преимущественно с личностными факторами и ошибочно объясняется, не удовлетворяющей учителя, оплатой труда.

Педагогическая среда в профессиональной деформации учителя играет важную роль, обезличивая и навязывая эталоны формализованного труда. Между тем, «духовное предназначение педагогов – это развитие богатства духовного мира растущего человека» (Дикая, 2012, с. 81).

Профилактика и преодоление эмоционального выгорания нуждается в актуализации и усилении нравственного фильтра личности учителя на экзистенциальном уровне и в реализации альтруистичного поведения в профессиональной практике, невзирая на педагогический скептицизм коллег.

Василенко А. Ю. Осмысленность жизни как фактор профилактики эмоционального выгорания в профессиях типа «человек–человек» // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. Специальный выпуск «Социальная психология труда». 2009. №4 (24). С.109–114.

Дикая Л. Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога // Человек. Сообщество. Управление. 2012. №3. С. 75–88.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕКОГНИЦИИ/ ПРЕДЧУВСТВИЯ ПОСРЕДСТВОМ АФФЕКТИВНЫХ СТИМУЛОВ

*И. В. Васильева, П. Е. Григорьев, Д. В. Коваленко*

ФГБОУ ВПО «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень),

Медицинская академия имени С. И. Георгиевского

ФГАОУ ВО «КФУ им. В. И. Вернадского» (г. Симферополь)

*innavitalievnasilieva@mail.ru, medfi@mail.ru, d.kovalenko929@mail.ru*

**Т**еоретические положения. В экспериментах Д. Бэма (Daryl Bem) было введено представление об аномальном ретроактивном влиянии некоторых будущих событий на актуальные реакции человека (в виде выбора действия, вербального отклика). Также Д. Бэмом было предложено рассматривать два феномена: прекогниция и предчувствие будущих событий, которые невозможно было бы получить через любые известные процессы получения информации. В рамках экспериментов с аффективно-окрашенными изображениями Д. Бэмом было установлено, что испытуемые-женщины с большей частотой предвещают негативно эмоционально окрашенные изображения, а мужчины – эротические изображения, нежели женщины (D. J. Bem, 2011). Эротические стимулы как провокаторы «приближения» к объекту, и стимулы с отвратительными сценами как провокаторы «избегания» объекта являются обращением к базовым потребностям человека, поэтому предполагается их важная и эволюционно закрепленная роль в актуализации работы прекогниции/интуиции.

Подтверждение общего положения о существовании прекогниции/предчувствия было показано в метаобзоре 90 экспериментов (D. J. Bem et al, 2014), которые с модификациями или без таковых повторяли эксперименты Д. Бэма. Несмотря на то, что работы Д. Бэма и его соавторов вызвали критику скептиков, тем не менее, гипотеза о существовании прекогниции/предчувствия, а, в более широком смысле – интуиции, – заслуживает проверки на группах, обладающих ярко выраженными социальными характеристиками. В настоящем исследовании проверялось предположение, существуют ли различия в предпочтениях выбора между тремя типами изображений: эротическими, нейтральными и негативно окрашенными у осужденных за насильственные преступления. Исходя из полученных Д. Бэмом данных, было выдвинуто предположение о том, что наиболее предпочитаемыми будут эротически окрашенные изображения и отвергаемыми (менее всего выбираемыми) негативно окрашенные изображения, вследствие того, что сексуальная потребность осужденных, как правило, фрустрирована.

В качестве стимульного материала использовались изображения базы IAPS (International Affective Picture System for adults) и звуки базы IADS (International Affective Digital Sounds). Стимульные изображения были отсортированы по содержанию и уравновешены по показателям валентности (Valence), возбуждения (Arousal), контроля (Dominance): парная эротика; нейтральные (предметы вне контекста, не актуализирующие базовых потребностей); негативные, содержащие вызывающие отвращение и избегание (сцены с рвотой, фекалиями, грязью, трупами, сценами страданий и т. д.).

Экспериментальная процедура. Для исследований интуиции было разработано авторское программное обеспечение – тест «Антиципация аффективных стимулов» (идея П. Е. Григорьев, И. В. Васильева, программист-разработчик А. А. Таратухин). На экране компьютера предъявлялись две одинаковые карты рубашками вверх. Под одной из карт всегда скрывалось изображение, под другой – серый фон. При этом генерация случайного события происходила после нажатия испытуемым на клавишу случайным образом согласно сумме миллисекунд системного времени, считываемого после стохастически неопределенной задержки, следующей за кликом мышью. Испытуемый выбирал ту карту, которая, по его мнению, скрывала притягивающее его изображение. Испытуемый, по итогам каждой пробы, видел либо выбранное им изображение, либо серый фон. Испытуемый после предъявления ему выбранного изображения или серого фона мог кликом мыши сменить изображение на следующую пару карт». Между сменой и возможностью последующего выбора была выставлена временная задержка в 5 секунд для того, чтобы нивелировать воздействие предыдущего стимула на эмоциональную сферу испытуемого перед последующим выбором. Всего предъявлялась последовательность из 150 стимулов (по 50 изображений каждой категории) в случайном порядке их следования. Длительность экспериментальной процедуры 25–35 минут, в зависимости от продолжительности времени выбора и созерцания испытуемыми изображений или серого фона. Каждый тип показываемого изображения (эротическое, нейтральное, негативное) сопровождался при показе соответствующим по эмоциональной оценке звуком из базы IADS. Это было предусмотрено для того, чтобы создать как можно более яркую стимульную среду для испытуемого. Выборка: 40 испытуемых – мужчин в возрасте от 25–35 лет, осужденных за насильственные преступления (убийства, разбой) и отбывающие наказание в колонии строгого режима.

Результаты и обсуждение. В целом по группе осужденных наблюдается статистически значимый тренд убывания процентного соотношения выборов от негативных изображений к эротическим через

нейтральные. Неосознаваемый выбор эротических изображений совершается значимо реже, что возможно объяснить фрустрированной сексуальной потребностью и стремлением испытуемых избежать ее актуализации. Посредством кластерного анализа было получено три группы испытуемых, по-разному выбирающих изображения стимульных категорий: 1) преимущественно выбирающие негативные изображения и вытесняющие эротические; 2) преимущественно выбирающие эротические изображения и вытесняющие негативные; 3) в равной мере вытесняющие все типы изображений – контринтуитивные испытуемые.

Daryl J. Bem (2011) Feeling the Future: Experimental Evidence for Anomalous Retroactive Influences on Cognition and Affect *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 407–425.

Bem D. J., Tressoldi P., Rabeyron T., Duggan M. (2014). Feeling the Future: A Meta-analysis of 90 Experiments on the Anomalous Anticipation of Random Future Events [Under Editorial Review]. URL: <http://www.dbem.ws/FF%20Meta-analysis%206.2.pdf>.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОПИНГ-РЕСУРС В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ<sup>1</sup>**

*И. И. Ветрова*

Институт психологии РАН (Москва)  
*stranavetra@gmail.com*

Рассматривая копинг-поведение как целенаправленное социальное поведение, позволяющее справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессом) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации (Крюкова, 2004), нельзя не отметить эмоциональный компонент – совладают в первую очередь именно с эмоциональным стрессом. Потребность подростка в эмоциональном благополучии побуждает его к развитию своего эмоционального интеллекта, как способности к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими (Люсин, 2004). Отсутствие навыков успешного взаимодействия со своим социальным окружением, неумение интерпретировать чужие эмоции, ослабленный самоконтроль не позволяют человеку быстро

---

1 Работа выполнена при поддержке РГНФ (грант № 13-06-00684а «Континуум осознаваемых и неосознаваемых защитных механизмов в соотношении с контролем поведения»).

и эффективно адаптироваться к возникающим трудностям, затрудняя выбор адекватных ситуации копингов. Гипотезой нашего исследования стало предположение, что эмоциональный интеллект не только связан с копинг-поведением, но и является ресурсом проактивного копинга. Проактивное совладающее поведение в отличие от реактивного (направленного на компенсацию потерь или уменьшение вреда от уже произошедших стрессовых событий) ориентировано в большей степени на будущее и состоит из усилий по формированию и развитию общих ресурсов личности.

В исследовании приняли участие 74 испытуемых в возрасте 14–18 лет (36 юношей и 38 девушек). Были использованы следующие методики: опросник «Эмоциональный интеллект» (SREIT) Н. Шутте с коллегами в переводе А. В. Садовой; опросник «Копинг-тест» Р. Лазаруса и С. Фолкман в адаптации Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтяк, М. С. Замышляевой; опросник «Проактивное совладающее поведение» Е. Р. Грингласа, Р. Шварцера и С. Тауберта в адаптации Е. С. Старченковой.

Было выявлено, что наиболее часто используемыми в юношеском возрасте актуальными стратегиями совладания являются стратегии «Самоконтроль» и «Положительная переоценка», а проактивными стратегиями – «Активное преодоление» и «Рефлексивное преодоление». Корреляционный анализ показал непротиворечивую картину связей актуального и проактивного копинга – все связи положительные. Так, самыми связанными стратегиями с проактивным преодолением оказались «Конфронтационный копинг» и «Планирование решения проблемы». Со своей стороны наиболее связанными с актуальным копингом были такие проактивные стратегии, как «Рефлексивное преодоление» и «Поиск эмоциональной поддержки».

При анализе связей с эмоциональным интеллектом было выявлено, что проактивное преодоление имеет больше связей с эмоциональным интеллектом, чем актуальное совладание. 4 стратегии – «Проактивное преодоление», «Рефлексивное преодоление», «Превентивное преодоление» и «Поиск инструментальной поддержки» – имеют положительные корреляции со всеми тремя шкалами опросника «Эмоциональный интеллект». Так же стратегия «Стратегическое планирование» положительно связана с использованием эмоций при решении проблем. Из показателей актуального копинга только «Планирование решения» и «Положительная переоценка» имеют положительные связи опять с использованием эмоций при решении проблем. Можно отметить, что наиболее актуализированным в процессах совладания, как актуальных, так и проактивных является использование эмоций при решении проблем.

На следующем этапе анализа было выделено 3 группы по уровню развития эмоционального интеллекта. При сравнении этих групп было показано, что юноши со средним уровнем эмоционального интеллекта чаще прибегают к проактивному копингу «Проактивное преодоление» и «Превентивное преодоление» по сравнению с группой низкого эмоционального интеллекта. В свою очередь группа высокого эмоционального интеллекта по сравнению с группой среднего эмоционального интеллекта чаще использует такие виды проактивного копинга, как «Проактивное преодоление», «Рефлексивное преодоление» и «Поиск инструментальной поддержки». По шкалам актуального совладающего поведения статистически значимых различий между группами с разным уровнем эмоционального интеллекта не выявлено. То есть можно говорить о прямой связи уровня эмоционального интеллекта и склонности использовать именно проактивный копинг.

В результате корреляционного анализа между показателями разных видов совладающего поведения отдельно в группах с разным уровнем эмоционального интеллекта также были выявлены заметные различия. В группе низкого эмоционального интеллекта связей между показателями копинг-поведения не выявлено, т. е. можно говорить о разобщенной структуре совладающего поведения. В группе среднего эмоционального интеллекта структура совладания более интегрированная – выявлено 17 положительных связей между шкалами актуального и проактивного совладания. В группе же высокого эмоционального интеллекта обнаружено всего 5 связей, 3 из которых отрицательные, то есть можно говорить о компенсаторном взаимодействии актуального и проактивного совладания.

Обобщая результаты можно сделать вывод о связи эмоционального интеллекта и совладающего поведения на более высоком – проактивном уровне. Высокий же уровень эмоционального интеллекта обеспечивает более интегрированную структуру копинга и гибкое использование стратегий совладания в разных ситуациях. В итоге, есть все основания считать эмоциональный интеллект ресурсом совладающего поведения.

Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Монография. Кострома: Авантитул, 2004.

Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект. Теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Ушакова, Д. В. Люсина. М: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. С. 29–39.



## ВЗАИМОСВЯЗЬ ХАРАКТЕРИСТИК ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И ЭФФЕКТИВНОСТИ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СФЕРЕ ПРОДАЖ

Е. В. Воробьева, М. А. Перков

Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону)  
evorob@sfedu.ru

**А**ктуальность исследования взаимосвязи характеристик эмоционального интеллекта и эффективности управленческой деятельности обусловлена тем, что любая организация имеет потребность в эффективных, продуктивных руководителях всех звеньев иерархии. В ряде работ изучалась роль эмоционального интеллекта в эффективности управленческой деятельности (Петровская, 2007; Егоров, 2006; Люсин, Ушаков, 2004). В нашей работе проверялось предположение о том, что чем более выражены характеристики эмоционального интеллекта, тем выше эффективность управленческой деятельности; также уровень самоактуализации личности может показать насколько руководитель может использовать свои способности и свой внутренний потенциал.

*Методика.* Тест эмоционального интеллекта Д. В. Люсина (ЭМИн) (Люсин, 2006); опросник САМОАЛ (русскоязычная адаптация опросника ROI Э. Шострома) (Фетискин и др., 2002). Для измерения эффективности управленческой деятельности в сфере продаж был выбран показатель среднего выполнения планов по продажам двух ключевых товаров за первый квартал 2015 года. Анализ всех полученных данных осуществлялся с помощью Statistica 10 Enterprise.

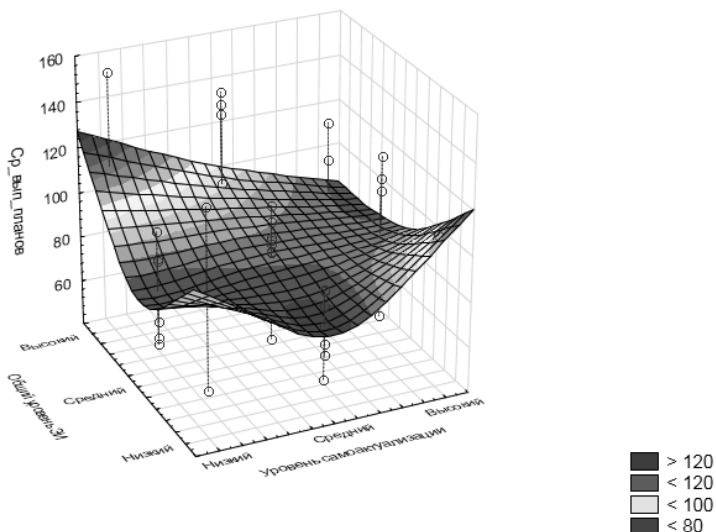
*Выборка.* 53 руководителя нижнего звена федеральной сети магазинов розничной торговли. Возраст от 21 до 37 лет, из них 16 мужчин, 37 женщин. Данные были собраны через E-mail рассылку из городов Ростов-на-Дону, Краснодар, Ставрополь, Воронеж, Белгород, Тамбов, Липецк и райцентров соответствующих регионов.

*Результаты.* Проведенный однофакторный дисперсионный анализ (зависимая переменная – «среднее выполнение планов продаж») показал, что на зависимую переменную значимое влияние оказывает фактор «Межличностное понимание эмоций» ( $F=3,49$ ,  $p<0,050^*$ ), а также «Внутриличностное понимание эмоций» ( $F=3,68$ ,  $p<0,050^*$ ).

В результате проведенного многофакторного дисперсионного анализа ANOVA были получены данные о зависимости среднего выполнения плана от основных факторов: общего уровня эмоционального интеллекта и уровня самоактуализации (рисунок 1).

Из представленных на рисунке 1 данных можно сделать вывод о зависимости среднего выполнения планов продаж от уровня эмоцио-

3D Surface Plot of Ср\_вып\_планов against Уровень самоактуализации and Общий уровень ЭИ  
 Spreadsheet1 30v\*53c  
 Ср\_вып\_планов = Distance Weighted Least Squares



**Рис. 1.** Зависимость среднего выполнения планов в сфере продаж от общего уровня эмоционально интеллекта и уровня самоактуализации

нального интеллекта и самоактуализации руководителя, при этом эффективность управленческой деятельности в сфере продаж с ростом этих двух факторов изменяется нелинейно. Высокие значения эффективности управленческой деятельности в сфере продаж можно заметить при следующих сочетаниях: первый тип – уровни эмоционального интеллекта и самоактуализации низкие; второй тип – уровень эмоционального интеллекта высокий, а уровень самоактуализации низкий; третий тип – низкий уровень эмоционального интеллекта и высокий уровень самоактуализации. Отдельно выделим четвертый тип, у которого высокий уровень и эмоционального интеллекта и самоактуализации. Стоит заметить, что у этого типа низкая эффективность. Возможно, играет роль профессиональное выгорание либо неудовлетворенность занимаемым местом. Такой тип имеет высоко развитые способности к пониманию и управлению своими и чужими эмоциями, высокий уровень самоактуализации, позволяющий максимально использовать свой потенциал, но какие-то причины, не вошедшие в рамки данного исследования, не позволяют ему этим воспользоваться.

## **Выводы**

1. При рассмотрении влияния отдельных характеристик эмоционального интеллекта и самоактуализации с помощью однофакторного дисперсионного анализа выявлено, что факторы «межличностное понимание» и «внутриличностное понимание» положительно влияют на эффективность управленческой деятельности в сфере продаж. Таким образом, способность распознать, идентифицировать, понять причины своих эмоций, понять эмоциональное состояние других людей, проявить чуткость к этим состояниям повышает эффективность деятельности руководителя.
2. Исходя из показателей уровня эмоционального интеллекта и самоактуализации можно выделить четыре личностных типа осуществления управленческой деятельности в сфере продаж.

Егоров И. А. Влияние уровня эмоционального интеллекта руководителей организации на выполнение управленческих функций: дис. канд. психол. наук: 19.00.05. М., 2006.

Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. 2006. №4. С. 3–22.

Люсин Д. В., Ушаков Д. В. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. М.: Институт психологии РАН, 2004.

Петровская А. С. Эмоциональный интеллект как детерминанта результативных параметров и процессуальных характеристик управленческой деятельности: дис. канд. психол. наук: 19.00.03. Ярославль, 2007.

Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002.

## **УСПЕШНОСТЬ ИНТЕРПРЕТАЦИИ МЕТАФОР И ЕЕ СВЯЗЬ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ СПОСОБНОСТЯМИ УЧАЩИХСЯ 9–13 ЛЕТ<sup>1</sup>**

*Е. В. Гаврилова, С. С. Белова*

Московский городской психолого-педагогический университет (Москва),  
Институт психологии РАН (Москва)  
g-gavrilova@mail.ru, sbelova@gmail.com

**В**опрос о том, какие когнитивные способности положительно связаны с успешностью интерпретации метафор, получил в психологии достаточное количество эмпирических ответов. Однако вопрос о воз-

1 Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 15-36-01295а2).

растной динамике подобных связей остается не вполне проясненным. Принимая во внимание, что существует тенденция расширения сферы использования задач на интерпретацию метафор в образовании и в психодиагностике, вопрос представляется актуальным в прикладном отношении (Fabian, 2013; Pinto et al., 2011; Tan et al., 2013).

Цель нашего исследования заключалась в изучении особенностей интерпретации метафор учениками младших и средних классов в связи с их индивидуальными различиями в интеллектуальных (в частности – вербальных) способностях. Выборку составили учащиеся 60 общеобразовательных школ г. Москвы в возрасте от 9 до 13 лет ( $M=11$  лет,  $SD=2,5$  года,  $N=1286$ , примерно по 250 человек в возрастных подгруппах с шагом в 1 год).

Диагностика интеллектуальных способностей осуществлялась с помощью методики «Аврора-g» (Mandelman et al., 2013). Методика оценивает интеллектуальные операции аналогий, обобщения и нахождения закономерностей в последовательностях на вербальном, числовом и образном материале (итого 9 субтестов, по схеме 3\*3).

Успешность интерпретации метафор оценивалась с помощью субтеста «Метафоры» методики «Аврора-a» (Mandelman et al., 2013). Задания субтеста заключаются в том, чтобы установить и объяснить определенное сходство между двумя объектами или явлениями. В 4 из 9 задач сравнение объектов пары требовало сопоставления их наглядных свойств (т. н. конкретные метафоры; например, «Луна похожа на воздушный шарик, потому что...»). В остальных 5 задачах сравнение объектов требовало сопоставления их отвлеченных, абстрактных характеристик (т. н. абстрактные метафоры; например, «Память похожа на мозаику, потому что...»). Оценка успешности интерпретации метафор производилась по 2 критериям: точности (0–2 балла) и оригинальности (0–4 балла). Первый характеризовал степень понимания смысла задания, второй – качества сравнения.

**Результаты исследования.** По показателям точности и оригинальности учащиеся всех возрастных подгрупп интерпретировали конкретные метафоры успешнее, чем абстрактные (точность  $F=103,24$ ,  $p<0,000$ ; оригинальность  $F=158,03$ ,  $p<0,000$ ). При этом успешность интерпретации абстрактных метафор повышалась с возрастом, в то время как успешность интерпретации конкретных метафор оставалась относительно неизменной.

Результаты корреляционного анализа показали, что вербальный интеллект сильнее связан с успешностью интерпретации абстрактных метафор, по сравнению с конкретными метафорами. Эти данные были получены в отношении обоих критериев успешности – и точности ( $r=0,31$ ,  $p<0,00$  – для абстрактных метафор;  $r=0,16$ ,  $p<0,00$  – для кон-

кретных метафор), и оригинальности ( $r=0,32$ ,  $p<0,00$  – для абстрактных метафор;  $r=0,19$ ,  $p<0,00$  – для конкретных метафор).

Мы использовали метод линейно-структурного моделирования, чтобы определить, какие именно интеллектуальные операции вносят существенный вклад в успешность интерпретации учащимися абстрактных метафор и существует ли в этом возрастная специфика. Структурные модели были построены отдельно на данных учащихся младших (3–4) и средних (5–7) классов. Результаты данного анализа показали, что в младшем школьном возрасте значимую положительную связь с успешностью интерпретации абстрактных метафор образует латентный фактор аналогии как общей интеллектуальной операции, в то время как в среднем школьном возрасте – латентный фактор вербального интеллекта.

На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Задания на интерпретацию абстрактных метафор обладают большей дифференцирующей силой для оценки общего интеллекта, чем задания на интерпретацию конкретных метафор (что согласуется с данными Tan et al., 2013)
2. Существует возрастная специфика во взаимосвязях между успешностью интерпретации абстрактных метафор и интеллектуальными способностями. Она состоит в том, что в младшем школьном возрасте успешность интерпретации абстрактных метафор связана с общим уровнем интеллектуального развития, в среднем – в большей степени с уровнем вербальных способностей.

Эти данные представляется оправданным учитывать при конструировании методик диагностики вербальных способностей с использованием задач на интерпретацию метафор.

Fábíán G. The Application of Improved Metaphor Analysis in Education Research. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2013. V. 93. P. 1025–1029.

Mandelman S. D., Barbot B., Tan M., Grigorenko E. L. Addressing the “quiet crisis”: Gifted identification with Aurora. *Educational and Child Psychology*, 2013. V. 3. №2. P. 101–109.

Pinto M. A., Melogno S., Iliceto P. Assessing metaphor comprehension as a metase-mantic ability in students from 9-to-14 years old. *Lingvarvm Arena*, 2011. V. 2. P. 57–77.

Tan M., Barbot B., Mourgues C., Grigorenko E. L. Measuring metaphors: Concrete-ness and similarity in metaphor comprehension and gifted identification // *Educational and Child Psychology*, 2013. V. 30. №2. P. 89–100.

## **О ВЗАИМОСВЯЗЯХ НАВЫКА ГРАМОТНОГО ПИСЬМА У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ И ТВОРЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ**

*Е. А. Глаголева*

ГБУ Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции  
«Крестьянская застава» (Москва)  
*ea.62@mail.ru*

**И**зучению интеллекта и природных основ умственных способностей посвящены работы многих отечественных исследователей (Гальперин, 1985; Дружинин, 2007; Менчинская, 1989 и т. д.). Представления о сущности интеллекта меняются и уточняются. На сегодняшний день накопилось достаточно сведений о развитии умственных способностей, фактов, характеризующих психические процессы, различных концепций индивидуальных различий в исследованиях интеллекта, а также общих теоретических положений (Теплов, 1961; Рубинштейн, 1999;). Новые технологии в образовании акцентируют внимание на развитии личностного потенциала школьника, его творческих способностях и успешном овладении школьными навыками, в частности грамотным навыком письма.

Реальным предметом психологического исследования при рассмотрении способностей является деятельность и поведение учащегося (Дружинин, 2007). Рассмотрим у учащихся 4-ого класса взаимосвязь личностных характеристик (в частности, интеллектуального показателя), измеряемых с помощью Многофакторного личностного опросника для младших школьников Р. Б. Кеттелла (СРQ), способностей к овладению грамотным письмом (измеряемых с помощью диктанта) и творческими способностями, измеряемыми с использованием теста творческого мышления Е. П. Торренса (фигурная форма).

Уровень грамотности учащихся оценивался отсутствием у них в диктанте следующих категорий ошибок: твердость-мягкость, звонкость-глухость (согласных), замена по кинетическому признаку, зеркальность, пропуски гласных и согласных, нарушение границ слов, дифференциация предлог-приставка, заглавная буква, нарушение границ предложения, безударная гласная, угадывание (замена слов, букв), ошибки в окончаниях слов.

Статистическая обработка включала в себя: корреляционный анализ по Спирману, непараметрический метод (критерий Монте-Карло) для оценки различий между крайними группами и факторный анализ.

В качестве испытуемых в экспериментальном исследовании принимали участие 149 четвероклассников, из них 55,7% – мальчиков и 44,3% – девочек.

Группа учащихся с высоким уровнем развития навыков грамотного письма условно была названа «Грамотные», в нее вошло 31 человек, не допустивших ни одной ошибки. В группу учащихся с низким уровнем развития навыков грамотного письма (допустившие 7 и более ошибок), условно названную «Безграмотные», вошло 35 человек.

После обработки данных было определено что, чем меньше ошибок допущено детьми в диктантах, тем выше у них уровень интеллектуального развития, эти дети лучше адаптируются в группе, у них выше уровень развития коммуникативных способностей, уровень притязаний и самооценки, они более самостоятельны, независимы, активны, уверены в себе. У этих детей отмечается лучшая успеваемость по всем основным предметам. Среди показателей теста Е. П. Торренса обнаружена отрицательная корреляционная связь количества ошибок с показателем «Разработанности». Такая взаимосвязь указывает на то, что чем меньше ребенок допускает ошибок, тем выше у него развита способность к детальной, тщательной проработке идей (заданий) и тем ниже у него скорость порождения новых идей.

Наиболее значимые различия по психологическим переменным между группами «Грамотных» и «Безграмотных» наблюдаются по фактору «В» (высокий интеллект/низкий интеллект), «Q<sub>4</sub>» (напряженность/расслабленность) опросника Р. Б. Кеттелла. Полученные данные свидетельствуют о том, что существуют различия между группами детей с высоким и низким уровнем развития навыков грамотного письма по уровню интеллектуального развития, по уровню тревожности и по степени коммуникативности. Также различия между группами выявились по уровню притязаний и самооценки, по показателям успеваемости, по экспертной оценке их способностей, прилежания и дисциплины.

Обобщая результаты сравнительного анализа корреляций по группам «Грамотных» и «Безграмотных» по тесту Е. П. Торренса можно отметить, что уровень развития творческого мышления у детей с высоким уровнем развития навыков грамотного письма не оказывает влияния на их успеваемость, на оценку экспертами их способностей, прилежания, дисциплины, их самооценку, а у детей с низким уровнем развития навыков грамотного письма при высоком уровне развития творческого мышления снижается самооценка прилежания и дисциплинированность.

Корреляционной связи между типовыми ошибками и показателями теста Е. П. Торренса, по результатам обследования детей с низким уровнем развития навыков грамотного письма не выявлено.

- Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. М.: Изд-во МГУ, 1985.
- Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-изд. СПб.: Питер, 2007.
- Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьников. М.: Педагогика, 1989.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1999 (Серия «Мастера психологии»).
- Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М.: Просвещение, 1961 (Труды действ. членов академии АПН РСФСР).

## ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

*О. У. Гогицаева*

ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ, Россия  
*gogitsaeva@yandex.ru*

**Н**а сегодняшний день, одной из наиболее сложной, в психологической науке проблем является проблема одаренности, представляющая интерес, как в теоретическом, так и в практическом отношении. Не смотря на то, что в психологии накоплен определенный опыт в разработке основных теоретических и конкретно-психологических предпосылок исследования, куда внесли свой вклад как отечественные (Б. Г. Ананьев, Л. С. Выготский, В. Н. Дружинин, Н. С. Лейтес, А. Н. Леонтьев, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов, В. Д. Шадриков, М. А. Холодная и др.), так и зарубежные (Дж. Рензулли, Г. Айзенк, Р. Стернберг, Дж. Гилфорд, Р. Кэттелл, К. Спирмен, Л. Терстоун и др.) исследователи (Прохорова, 1999). Однако до сих пор в проблеме одаренности остается много противоречий и остро дискуссионных моментов.

В настоящее время активно изучаются вопросы природы, структуры, типов одаренности (Д. Б. Богоявленская, Ю. З. Гильбух, Т. М. Марютина, А. М. Матюшкин, А. А. Мелик-Пашаев, В. С. Юркевич и др.), исследуются особенности развития одаренных детей и школьников (Е. С. Белова, Е. Н. Задорина, И. П. Ищенко, М. И. Фидельмани др.), уделяется внимание диагностике одаренности (И. С. Аверина, Е. И. Щепланова и др.) (Прохорова Д. А., 1999). Результаты исследований проблем одаренности говорят о том, что об одаренности больше нужно говорить как об интегральном, суммарном личностном свойстве. Одаренность вовлекает целостную личность человека: его интересы, мотивы, чувства, волевые проявления и другие стороны личности.



В психологии считается, что одаренные дети и подростки имеют особенности личностного развития. Многие психологи указывают на определенные возрастные тенденции, имеющие место в процессе становления личности одаренного ребенка, отмечая при этом, что зачастую процесс этот проходит неоднозначно и болезненно. В силу своих личностных особенностей одаренные дети более чувствительны к неадекватным оценкам, несправедливым и негативным воздействиям. Как известно, подростковый период это особый период в развитии личности, характеризующийся качественными изменениями. Возрастные изменения в основном протекают рывками, неравномерно. Подростки в это период довольно импульсивны, вспыльчивы, легко возбудимы, склонны к колебаниям настроения и аффективным вспышкам (Кочисов В. К., Гогицаева О. У., 2010).

Согласно концепции А. О. Прохорова, психические состояния являются основным механизмом в преобразовании психологических свойств и изменений психических процессов, а также организации качественно новой психологической структуры личности, необходимой для эффективного функционирования субъекта. Психические состояния обеспечивают интегрирующую функцию, формируя психологическую структуру личности. Ключевым понятием в понимании психического состояния является переживание. Н. Д. Левитов отмечал, что «всякое психическое состояние является как переживанием, так и деятельностью, имеющей некоторое внешнее выражение» (Прохорова Д. А., 1999). Переживание это своеобразная внутренняя деятельность, направленная на преодоление жизненных проблем, решение которых не возможно с помощью предметно – практических действий. Для их решения требуются изменения, осуществляемые во внутреннем психологическом мире личности. Говоря в общем, цель переживания – осознание смысла жизни, преобразование человеком своего образа мира. Переживание рассматривается как отражение целостного психического состояния на субъективном, психологическом уровне, на уровне сознания человека.

Как известно, благоприятные психические состояния увеличивают продуктивность когнитивных процессов, способствуют креативному подходу в решении разного рода проблем, положительные эмоциональные переживания благоприятствуют творческому подходу в решении проблем, позволяя человеку видеть те связи между явлениями, ранее которые были не замечены. Радостные переживания позволяют повысить самооценку, вселяют уверенность в себе, делают сознание наиболее готовым для принятия новой информации, благоприятно влияют на подвижность психических процессов, повышая эффективность интеллектуальной деятельности. Переживание же

неблагоприятных психических состояний ведет к неуверенности, невозможности контролировать ситуацию, развивает чувство незащищенности, неэффективности, все это парализует почти всю деятельность человека, и, конечно же, интеллектуальную (Гогицаева, 2014).

Регуляцию возможно достигнуть с помощью использования определенных способов и приемов. Психическая саморегуляция направлена на выработку умений и навыков самостоятельно контролировать и регулировать свое состояние, чтобы повысить эффективность действий, особенно в напряженной ситуации.

Психологами установлено, что среди одаренных чаще встречаются дети с высоким уровнем нервно-психического напряжения. В этой связи, огромное значение приобретает саморегуляция психических состояний у одаренных подростков, т. к. осознание своего психического состояния способствующая установлению той или иной степени контроля над эмоциональным процессом. Ведь человек осознанно принимает решение сдерживать или подавлять проявление той или иной эмоции, инициирует или поддерживает когнитивную и моторную деятельность, путем обратной связи устраняет само субъективное переживание.

Гогицаева О. У. Творчество и креативность как условие инновационного образования // Инновационные технологии в системе высшего образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2014. С. 47–49.

Кочисов В. К., Гогицаева О. У., Психопедагогика здоровья ребенка // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании. Материалы Международной междисциплинарной научно-практической конференции / Под ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. Новосибирский государственный педагогический университет, Институт филологии, массовой информации и психологии, 2010. С. 78–79.

Прохорова Д. А. Семантические пространства психических состояний: Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Казань, 1999. 219 с.

## УВЕРЕННОСТЬ В СЕБЕ И ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ

*Е. В. Головина*

Институт психологии РАН (Москва)

*lena-liana@mail.ru*

**А**ктуальность проблемы когнитивных способностей, которую развивал В. Н. Дружинин (Дружинин, 2001) возрастает. Уверенность в себе и эмоциональный интеллект (ЭИ) относятся к таким способностям. В нашей работе феномен уверенности исследуется, как комплексная личностная характеристика, основой которой выступает позитивная оценка индивидом собственных навыков и способностей, как достаточных для достижения значимых для него целей и удовлетворения потребностей (Ромек, 2007). На сегодняшний день, исследования доказывают взаимосвязь ЭИ с рядом личностных характеристик. Допускается, что структурные компоненты ЭИ связаны друг с другом через личностные свойства. Единого определения ЭИ в психологической науке не существует, оно дорабатывается и уточняется.

Проблема эмоционального интеллекта активно исследуется зарубежными учёными, такими как: Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Сэловей, Д. Карузо, Р. Барон, Р. Стернберг и др. В российской психологической науке изучением эмоционального интеллекта занимаются: И. Н. Андреева, Д. В. Люсин, Т. В. Корнилова, А. А. Панкратова, Е. Н. Осин, Е. А. Сергиенко, И. И. Ветрова и др.

Эмоциональный интеллект определяется исследователями, как «конструкт», который имеет двойственную природу и связан, с одной стороны «с когнитивными способностями, а с другой с личностными характеристиками» (Люсин, 2009; Сергиенко, 2010). В нашем исследовании ЭИ – интеграция личностных факторов и когнитивных способностей, включающих в себя анализ и оценку эмоций, как своих, так и чужих, адекватное их выражение и использование в деятельности для управления внутренними и внешними процессами социальной адаптации.

Несмотря на активное изучение феномена уверенности в себе (Головина, 2002), попрежнему актуален вопрос о коррелятах этого феномена.

Отечественных научных работ, в которых бы исследовалась взаимосвязь ЭИ и уверенности в себе обнаружить не удалось.

Цель исследования – выявление взаимосвязи уверенности в себе с эмоциональным интеллектом и личностными характеристиками.

Объект исследования – Взрослые люди от 22 до 57 лет: мужчины и женщины.

Предмет исследования – Взаимосвязь характеристик уверенности в себе, эмоционального интеллекта и личностных характеристик.

Основная гипотеза исследования: Между уверенностью в себе, эмоциональным интеллектом и личностными чертами существуют взаимосвязи, которые образуют многомерную структуру.

Выборка: Опрос осуществлялся посредством сети интернет. В выборку вошли представители разных социальных групп из разных регионов России. Общее количество участников исследования составило 66 человек, из них 24 мужчины и 42 женщины.

Методики: опросник «Эмоционального интеллекта» (Н. Холла); тест «Уверенности в себя» В. Г. Ромека; тест «Большая пятерка (Big 5)», Р. Маккрэ и П. Коста.

Методы анализа: Данные обрабатывались с использованием пакета Statistica 10 методами непараметрической статистики.

Выявлены взаимосвязи шкал теста «Уверенности в себе» и методики «Эмоциональный интеллект». Шкала «уверенность в себе» положительно связана со шкалой «способность управления своими эмоциями». Чем лучше развита способность управления своими эмоциями, тем позитивнее отношение человека к собственному набору навыков уверенного поведения, необходимых для социального взаимодействия. Шкалы «уверенность в себе» и «общая уверенность в себе» связаны со шкалами «самотивация» и «распознавание эмоций других людей».

Как показал анализ взаимосвязей между шкалами эмоционального интеллекта и личностными характеристиками, измеренными в рамках модели «Большая пятерка», самотивация индивида связано с такими личностными качествами, как «экстраверсия» ( $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ), «привязанность» ( $r=0,33$ ;  $p<0,05$ ), «самоконтроль» ( $r=0,30$ ;  $p<0,05$ ), «эмоциональная устойчивость» ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ). Способность к «распознаванию эмоций других людей» взаимосвязана с «экстраверсией» ( $r=0,32$ ;  $p<0,05$ ), «привязанностью» ( $r=0,37$ ;  $p<0,05$ ) и «экспрессивностью» ( $r=0,32$ ;  $p<0,05$ ).

Таким образом, взаимосвязь личностных факторов и ЭИ используется в деятельности для управления внутренними и внешними процессами. Это способствует лучшей социальной адаптации, и тем самым выступает фактором, способствующим развитию уверенности в себе и определяющей успешность личности. Полученные теоретические и практические результаты можно использовать как основу для дальнейших исследований взаимосвязей уверенности в себе и эмоционального интеллекта, измеренного на основе новейших методик.

- Головина Е. В. Анализ психологического содержания понятия «уверенность» и его взаимосвязи с индивидуальными когнитивными стилями // Ежегодник РПО. Психология и ее приложения. Том 9. Вып. 2. М.: Инсайт, 2002.
- Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб., 2001.
- Люсин Д. В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭмИн: новые психометрические данные // Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова (ред.). Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 264–278.
- Ромек В. Г. Тренинг уверенности в межличностных отношениях. СПб.: Речь, 2007.
- Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Майера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» MSCEIT v. 2.0. М.: Институт психологии РАН, 2010.

## **СТРУКТУРНО-ДИНАМИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА**

*Н. Б. Горюнова*

Институт психологии РАН (Москва)  
*nat-goryunova@yandex.ru*

**П**ервоначально конструктор «когнитивный ресурс» вводился для объяснения общего фактора интеллекта (Дружинин В. Н.). Информационная метафора когнитивного ресурса базировалась на основных понятиях когнитивных наук, а также представлениях об активации и энергетических ресурсах организма характерных для психофизиологических исследований. Отсутствие единой верифицированной концепции общего интеллекта, объясняющей эмпирические результаты множественных корреляций, явилось основанием введения в контекст проблемы общих способностей нового понятия, сочетающего в себе разные аспекты умственной активности (активационный, когнитивный, интенциональный и др.), и рассматривать общий интеллект как ресурс индивида, определяющий диапазон его интеллектуальной продуктивности и обуславливающий успешность в разных видах деятельности.

Данный конструктор оказался востребованным в различных концепциях способностей и интеллекта, например, в теории когнитивного ресурса Ф. Фидлера (Fidler F.). Также в последнее время в научном дискурсе закрепились термины семантически близкие понятию

«когнитивный ресурс», такие как «интеллектуальный потенциал» (Д. В. Ушаков), «интеллектуальный ресурс» (М. А. Холодная).

Модель когнитивного ресурса (КР) верифицировалась с учетом как внутренних (когнитивных, личностных и интенциональных структур), так и внешних средовых факторов. При анализе факторов среды рассматривались такие параметры как неоднородность, изменчивость и информационная избыточность. В зависимости от степени выраженности состояний среды меняются требования к познавательным ресурсам индивида. В случае высокой неоднородности среды возрастают требования к интеллекту. В ситуации постоянной изменчивости среды повышается необходимый уровень креативности. При высокой степени информационной избыточности возрастают требования к КР и интуиции. Если среда характеризуется высокой неоднородностью, изменчивостью и информационной избыточностью, возрастают не только требования к разным познавательным ресурсам, но и их согласованности (Воронин А. Н., Горюнова Н. Б.).

В самом общем виде КР можно представить как множество когнитивных элементов (актуальных и потенциальных), взаимосвязанных с интенциональной и активационной структурами, согласованное взаимодействие которых обеспечивает эффективность познавательной деятельности и проявляется в виде разных когнитивных способностей. Совокупность «активных» и «свободных» элементов КР определяет его мощность.

Мы допускаем, что одной из функций когнитивной системы является порождение и поддержание в активном состоянии той части «субъективной реальности», которая представлена в ментальном плане в виде модели, отражающей проблемную ситуацию. Отсюда,

#### Структурно-динамическая модель распределения когнитивного ресурса в процессе познавательной деятельности



симультанное «схватывание» некоторого множества элементов ситуации, удержание его в фокусе внимания и оперирование им является важным этапом процесса решения. Динамика КР обеспечивается взаимодействием когнитивной, интенциональной и активационной структур, поэтому мощность КР проявляется не только в когнитивных показателях, но и в структуре интенций.

В данной модели когнитивные способности соответствуют структурам, которые активируются в ходе познавательной деятельности при наличии КР определенной мощности. При этом разные виды познавательной деятельности устанавливают разные запросы к наличным ресурсам. Предполагается, что динамика КР обусловлена изменением физиологической активации в соответствии с меняющимися требованиями деятельности.

Развитие представлений о КР дает новый импульс и в понимании социально-средовой детерминации развития общих познавательных способностей. Любой психологический конструкт должен изучаться с учетом той роли, которую он играет в целостном поведении. Поэтому важным аспектом анализа становится интенциональный компонент интеллектуальной деятельности.

Мотивация как динамический аспект и регулятор деятельности, связана с предвосхищаемым результатом. Объекты познавательной деятельности представлены на ментальном уровне в виде их репрезентаций или ментальных моделей. Ресурс активного существования этих репрезентаций открывает новое психометрическое измерение – целенаправленный (интенциональный) компонент. Спектр мотивов познавательной деятельности достаточно специфичен. В зависимости от степени проявления той или иной мотивации одна и та же задача или проблема, инициирующая познавательную деятельность, может быть решена разными путями: использованием имеющегося знания за счет ресурсов обучения, нахождением «неочевидного» решения за счет ресурсов интеллекта, или порождением «нового» с опорой на креативность. Мы предполагаем, что ограниченный репертуар когнитивных функциональных возможностей проявляется в слабо развитой структуре интенций, что в свою очередь может влиять на продуктивность познавательной деятельности. Иными словами, чем больше КР, тем более разнообразен спектр проявляемых интенций.

Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 4. С. 57–64.

Горюнова Н. Б. (в соавт. с Ворониным А. Н.). Когнитивные ресурсы совместной интеллектуальной деятельности // Психология обучения. 2013. № 8. С. 5–19.

## ВАРИАЦИИ ЖИЗНИ: ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЯМ

*Н. В. Гришина*

Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург)  
*grinat07@gmail.com*

**В**первые десятилетия XXI века экзистенциальная тематика в психологии, как ответ на вызовы современного мира, все более активно заявляет о себе. По мнению ученых, именно в экзистенциальной психологии уже в первой половине прошлого века начинают возникать многие из тех тенденций, которые сегодня становятся наиболее очевидными – ориентация на философию, на поиск новых методов изучения психики, внимание к анализу индивидуального опыта, отдельных случаев, нарративам (Марцинковская, Юревич, 2011).

Для отечественных психологов знаковой стала работа В. Н. Дружинина «Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии», фактически первая по данной тематике в российской науке. Сформулированные в ней идеи, в сущности, шире проблемной области экзистенциальной психологии и скорее относятся к тому, что сам Дружинин называет «психологией жизни». Считая, что «в уникальной судьбе индивида мы должны разглядеть общие психологические закономерности человеческой жизни», Дружинин предлагает понятие «вариант жизни», которое выступает как целостная психологическая характеристика индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни; при этом вариант жизни формирует человеческую личность. Сегодня ученые пишут о «вариативности людей, проявляющейся не только в индивидуальном своеобразии их особенностей, но «в качественной разнородности форм отношений с миром у разных людей», определяемых их собственным выбором (Леонтьев, 2004).

В проводившихся нами исследованиях «авторство» человека по отношению к собственной жизни изучалось через индивидуализацию жизненных сценариев, тенденцию к нарастанию их вариативности. Вариативность жизненных сценариев («вариантов жизни») в социологическом аспекте проявляется в тенденции к дестандартизации жизненных моделей у младших поколений, в психологическом – в движении человека от детерминации к самодетерминации, в становлении человека как субъекта жизни, в экзистенциальном – в осознании «авторства» собственной жизни как свободы и способности действовать, осознании ответственности за свой жизненный мир. В наших исследованиях были получены характеристики жизненных описаний, которые могут рассматриваться в качестве параметров индивиду-



лизации жизненного сценария (событийность, абстрактность-конкретность описаний, логическая связанность или неструктурированность описания и др.).

Следует отдать должное предвидению В. Н. Дружинина, его предчувствованию проблематики, которая все более явно заявляет о себе. В современной психологии тема способностей как ведущая тема его творчества соединяется с экзистенциальной тематикой в проблеме жизненных способностей.

В рамках субъектного подхода активно идет разработка представления о человеке как субъекте жизни, определяющем свой способ отношений с миром и выбирающем способ реализации своей жизни. Воплощение себя в формах и отношениях жизни связывается с «экзистенциальными, *жизненными способностями*, „умениями“, достижениями (и жизненным опытом) личности», которые проявляются в том, как личность разрешает проблемы, преодолевает трудности и противоречия жизни» (Абульханова, 2014). Психология не раз обращалась к потенциалу, ресурсам, характеристикам человека, относящимся к данной проблематике (совладающее поведение, жизнестойкость, практический интеллект).

В рамках экзистенциального подхода к числу *жизненных способностей* следует, прежде всего, отнести способность субъекта к осуществлению жизненного выбора, ведущего к изменениям жизненной ситуации, отвечающим задачам выражения своей сущности и полноты. Понятие выбора является одним из основных в экзистенциальной психологии; можно сказать, что в фокусе ее внимания «человек выбирающий».

В рамках наших исследований проводилось изучение готовности человека к изменению жизненной ситуации. Сравнение особенностей лиц, отказавшихся от изменений жизненной ситуации, и тех, кто обнаружил разную степень готовности к ее изменению, выявило ряд различий между ними. В первую очередь они касались системы доминирующих ценностей, ценностей «сохранения» и «развития», отражающих отношения человека с окружающим миром. В ряде случаев были получены значимые различия по показателям жизнестойкости, интернальности, толерантности к неопределенности; по этим показателям также выявлены различия между психологическими характеристиками лиц с разным доминирующим стилем отношения к изменениям. Также были получены данные о готовности к изменениям в связи с биографическими фактами (наличием раннего опыта смены места жительства, более ранним началом самостоятельной жизни).

Таким образом, готовность к осуществлению жизненного выбора, который и определяет «варианты жизни», связана с ценностными

установками и психологическими особенностями человека. В то же время готовность к изменениям может быть, на наш взгляд, отнесена к «жизненным способностям» человека, изучение которых является весьма актуальным.

Абульханова К. А. Методологический принцип субъекта: исследование жизненного пути личности // Психологический журнал. 2014. Т. 35. № 2. С. 5–18.

Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.

Марцинковская Т. Д., Юревич А. В. История психологии. М., 2011.

## АДДИКЦИЯ КАК СПОСОБ ЖИЗНИ

*Т. А. Гронский*

Кубанский государственный университет (Краснодар)  
*grontim@mail.ru*

**В** современном мире при нынешнем темпе жизни люди чаще стали выбирать способы отстранения, ухода от реальности и стрессогенных факторов посредством аддиктивных способов жизнедеятельности, находя себя в той или иной аддиктивной идентичности. С каждым годом разнообразность способов аддикций прирастает, что связано как с увеличением интереса к вопросу аддикции и аддиктивной идентичности, так и с развитием различных сфер жизнедеятельности человека, что позволяет расширить возможность и спектр способов (вариантов) жизни как «бытия».

Следовательно, аддикция может быть рассмотрена как способ или вариант жизни. Анализ текстов и исследований Н. В. Дмитриевой, О. В. Дубровиной, В. Д. Менделевича, Г. В. Старшенбаума, Ц. П. Короленко и др. показывает, что в науке достаточно чётко описано что такое аддикция, аддиктивное поведение и аддиктивная идентичность.

Аддикция (*англ.* addiction – зависимость, пагубная привычка), в широком смысле, ощущаемая человеком навязчивая потребность в определённой деятельности. Термин часто употребляется для таких явлений, как лекарственная зависимость, наркомания, интернет-зависимость, игромания, шопоголизм, психогенное переедание, фанатизм (Краткий психологический словарь, 2011).

В медицинском смысле, зависимость – навязчивая потребность в использовании привычных стимулов, сопровождающаяся ростом

толерантности и выраженными физиологическими и психологическими симптомами. Рост толерантности – это привыкание ко всё большей величине стимула (Менделевич, 2004).

Исходя из этого, основной характеристикой любой аддикции является образование патологических отношений с аддиктивным агентом. Эти отношения для аддикта становятся более важными, чем отношения с членами семьи, друзьями, работой (Дмитриева, Дубровина, 2010).

Аддиктивное поведение – это один из типов девиантного (отклоняющегося) поведения с формированием стремления человека к уходу от реальности путем искусственного изменения своего психического состояния посредством приема некоторых веществ или постоянной фиксации внимания на определенных видах деятельности с целью развития и поддержания интенсивных эмоций (Короленко, Донских, 1988). Н. Пезешкиан (1996) называет формы аддиктивного поведения «бегством от реальности».

Аддиктивная личность живет в виртуальном мире, руководствуясь «мышлением по желанию», которое вытесняет реальное восприятие себя и окружающего мира. В результате аддиктивный индивидум постоянно нарушает психобиологические законы, необходимые для выживания: не соблюдается режим бодрствования и сна, игнорируется диета, в течение долгого времени пренебрегаются болевые и другие признаки развивающихся болезней. Аддиктивные индивидумы относятся к себе скорее не как к живой экзистенции, а как к машине, которую можно легко «починить», заменить какую-то из ее частей (Дмитриева, Дубровина, 2010).

Говоря об аддикции и аддиктивной идентичности, можно предположить, что аддиктивный индивидум в силу образовавшихся патологических отношений с аддиктивным агентом постепенно приобретает аддиктивную идентичность нуждающуюся в особенных условиях для осуществления своего специфического «аддиктивно-го» способа (варианта) жизни.

Можно предположить, что существует осознанная и неосознанная аддикция, аддиктивное поведение, и как итог – аддиктивный способ жизни. Жизнь без аддикции человек может проживать, либо осознавая, что происходит внутри и за пределами его субъектной активности, либо просто выполняя тот уровень активности, которого достаточно для комфортного проживания жизни. По аналогии, аддиктивное проживание жизни может иметь разную степень осознанности.

Осознанный способ аддиктивного проживания жизни – это когда индивид предполагает, убежден или по какой-либо причине не смог

найти другого способа компенсации нагрузок или поставленного условия, необходимого для осуществления основного или желаемого вида деятельности. Примеры осознанной аддикции как способа жизни – это: потакание предрассудкам о том, что творческие люди должны вести специфический образ жизни, что творческий процесс возможен при проявлении того или иного способа аддиктивного поведения; это ведение особенного, специфического образа жизни; сознательное и обдуманно осуществление каких-либо действий (прием химических веществ или проявление других вариантов аддикции) для снятия стресса или повышения эффективности на работе. При этом будут предприняты попытки регулирования аддиктивного образа жизни.

Неосознанный способ аддиктивного проживания будет проявляться незаметно для человека, без участия воли индивида. Формулировки, которые слышатся в ответ на вопрос, почему человек так живет, чаще всего следующие: «просто так получилось»; «так сложилась жизнь»; «я не знаю, как так вышло»; «это окружающие и государство виноваты, что я...»; «господи, за что мне это всё»; «за что мне такое...».

В плане дальнейшего анализа аддиктивных способов жизнедеятельности необходимо осветить множество проблем, в особенности изучить и проанализировать возможности не только борьбы с аддикциями, но и осознанного аддиктивного способа жизни без вреда для внутреннего и внешнего мира личности.

Дмитриева Н. В. Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности: монография / Н. В. Дмитриева, О. В. Дубровина. Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2010.

Дружинин В. Н. Варианты Жизни. М: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.

Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В. Психосоциальная аддиктология. Новосибирск: «Олсиб», 2001.

Менделевич В. Д. Психология зависимой личности. Казань: КГМУ, 2004.

Свенцицкий А. Л. Краткий психологический словарь. М.: Проспект, 2011.

Старшенбаум Г. В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей М.: Когито-Центр, 2006.

Чичук Е. Ю. Побудительные основания социальной креативности личности (на материале социологических профессий). Дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук. Краснодар, 2006.

## СПОСОБНОСТЬ К ТРАНСФОРМАЦИОННОМУ МЫШЛЕНИЮ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КРЕАТИВНОСТИ

А. В. Губенко

Институт психологи им. Г. С. Костюка НАПНУ (Киев)

alado2014@yandex.ru

Как известно, важное значение для развития творческих способностей имеют вариативность и гибкость мышления. Вариативность проявляется в таких показателях психического развития, как способность к поиску различных подходов к явлениям, варьированию хода размышления, как умение видоизменять задачу и рекомбинировать составляющие ее элементы. Она тесно связана с расширением спектра интеллектуальных возможностей, что перекликается с моделью интеллектуального диапазона Дружинина (Дружинин, 2001). Критерий гибкости нередко используется как один из маркеров вариативности и творческих способностей.

Как полярные категории по отношению к гибкости и вариативности, рассматриваются «косность», «стереотипность», ригидность, инерция мышления.

По нашему мнению, гибкость и продуктивность с одной стороны, и косность, инерционность и стереотипность с другой, могут быть адекватно отражены в категориях «динамический и статический интеллект». В основу деления интеллекта на два противоположных вида нами положено три признака: степень подвижности или ригидности (статичности) психосемантических познавательных структур (понятий, семантических единиц и т. п.), степень преодоления мышлением наличного бытия или отождествления с ним, «приклеенности» к нему (опредмеченности, овеществления мышления), а также степень историчности восприятия объекта (т. е. восприятия его как текучего, вечно меняющегося явления), или, напротив, неисторичности его восприятия (т. е. восприятия как неизменного и навсегда застывшего явления) (Губенко, 2009).

Однако мы предлагаем не останавливаться на рассмотрении дихотомических категорий «динамический интеллект – статический интеллект». В качестве дальнейшей конкретизации категории «динамический интеллект» мы предлагаем ввести категорию «*трансформационный интеллект*». Введение этой категории позволило бы соединить в одном емком понятии сущностные моменты таких категорий, как дивергентное мышление, гибкость мышления, продуктивность мышления, способность к переструктурированию; вариативность мышления; преодоление косности и функциональной

фиксированности; преодоление опредмеченности, овеществленности мышления.

Целесообразность введения данного нового понятия, несмотря на существование уже признанных понятий, таких как вышеотмеченные – гибкость, вариативность, переструктурирование, распредечивание и т. д., – обусловлена коренными изменениями в образе жизнедеятельности современного человека. Современное производство, общество и база знаний продуцируют изменения и трансформации с такой частотой и интенсивностью, выдвигают новые неопределенные и креативные задачи в таком количестве, что требования к мышлению человека существенно изменяются (резко возрастают требования к вариативности мышления, его способности перестраиваться самому и перестраивать (переструктурировать) проблемные производственные и когнитивные задачи, отказываться от устоявшихся шаблонов и способов действия, и гибко порождать новые; быть готовым к постоянной смене и обновлению базы знаний, и т. д., и т. п.).

Современному профессионалу необходимы не просто гибкость, продуктивность, вариативность и иные креативные свойства мышления, а их новый сплав, дающий новое качество мышления, которое в предыдущих поколениях встречалось лишь у небольшого меньшинства, особо интеллектуально одаренных людей, а теперь должно быть присуще большинству индивидов, находящихся на переднем крае социально-технологического прогресса. Вот этот переход количественных изменений в процессе функционирования гибкости, продуктивности, дивергентности и ряда других свойств мышления в новое качество мышления мы и предлагаем отразить в понятии трансформационного мышления.

В структуре трансформационного мышления мы можем перечислить следующие составные элементы и свойства: способность к продуктивному варьированию форм; способность к продуктивному выделению смыслов, признаков, свойств, функций, причин, отношений; способность к многообразным способам переструктурирования и перестройки свойств, качеств, функций и отношений; речь идет не просто об отдельных перестройках, а о целых каскадах, гирляндах и цепочках таких переструктурирований; понятия и смыслы становятся своеобразными «трансформерами», манипуляции с ними порождают все новые и новые частичные или существенные перестройки; развиваются процессуальность и динамичность мышления в противовес ригидности и шаблонности и т. д.

Итак, под трансформационным мышлением мы предлагаем понимать разновидность мышления, связанную со способностью преобразовывать системные качества и свойства объекта или явления

путем более интенсивного, чем обычно, продуцирования каскада разнообразных модификаций и вариаций этих характеристик, за счет чего достигается преобразование и трансформация исходного объекта или качества в новый объект – изобретение.

Необходимость развития трансформационного мышления связана с потребностью в «сжатии» и ускорении процесса креативного мышления, когда интеллектуальный результат, ранее достигаемый усилиями нескольких поколений изобретателей, становится достоянием одного изобретателя или их сплоченного коллектива. Нами разработана и апробируется система приемов практического развития такого мышления у детей и взрослых.

Губенко А. В. Распредмечивание, интеллектуальная ригидность и творчество // Практическая психология и социальная работа. 2009. № 12. С. 74–78.  
Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001. 224 с. С. 48.

## **ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ДЕЗОРИЕНТАЦИЯ КАК ОСНОВА ДЕСТРУКТИВНОЙ ПРОТЕСТНОЙ АКТИВНОСТИ ПОДРОСТКОВ И МОЛОДЕЖИ**

*А. Ш. Гусейнов*

Кубанский государственный университет физической культуры,  
сервиса и туризма (Краснодар)  
*aguseinov@yandex.ru*

**В** современном информационном обществе темп технического усложнения реальности значительно опережает скорость духовно-нравственного развития человечества, в связи с чем постепенно утрачиваются достижения культуры и цивилизации и выработанные человечеством гуманистические ценности. Общество, достигшее успехов во всеобщей нивелировке людей, незаметно превратившихся в потребителей, предлагает широкий спектр способов жизнедеятельности, в то время как условия стандартизации жизни, наряду с мощной пропагандой сомнительных ценностей (*relax and enjoy*), не способствуют аутентичности бытия человека. Аутентичность проявляется в доверии и верности субъекта себе – в ценностно-смысловой направленности его личности (Знаков, 2008). Механистичность жизни, вытеснение подлинной культуры, неприятие духовного напряжения, отказ от традиций, изысканных форм духовного общения,

на фоне настойчивых требований абстрактной свободы и независимости, все чаще оборачивается неоварварством, духовным упадком, антропологической катастрофой. В ситуации господства культуры «псевдо» и отсутствия четких ценностных ориентиров в обществе, явного социального образца, формирующих атмосферу «постоянства неопределенности» (Сергиенко, 2014), проблема *экзистенциального самоопределения личности* приобретает особое звучание. Предельно значима проблема нахождения своего места в социуме для молодежи, самоопределение которой, представляя неравномерный, скачкообразный и противоречивый процесс, усугубляется противоречием между цивилизационными изменениями, имеющими глобальный характер, и традиционными средствами социализации, порождающими проблемы самоидентификации. Неуспешность процесса самоопределения, нежелание заниматься конструированием собственного уникального способа бытия, ощущение тщетности усилий, отсутствие твердых духовно-нравственных ориентиров подготавливают почву для попадания молодых людей в плен ложных ценностей, обилие которых характерно для современной реальности, и некритичного усвоения и ассимиляции групповых норм. Указанные факторы создают благодатную основу для вхождения подростков и молодежи в субкультурные объединения, основанные на протестности, которые становятся для них референтными группами, источником социальной идентичности (Леонтьев, 2003). Эти, казалось бы «безобидные» движения, используя острую потребность молодежи в идеалах и ориентирах, формируют специфический ценностный настрой с акцентом на протесте, одновременно создавая *иллюзию самореализации и конструктивного разрешения противоречий* (Гусейнов, 2015). В подобных группах молодые люди получают возможность реализации деструктивных протестных форм (нигилизм, оппозицию, негативизм эскапизм).

*В эмпирическом исследовании* сравнение показателей по структурным компонентам системы протестной активности (ценностно-смысловая направленность, бытийные противоречия и способы их разрешения, картина мира, мотивационно-потребностная сфера, в сочетании с экзистенциальным выбором и спецификой субъектной активности личности) позволило определить специфику протестной активности подростков и молодежи (N=500). Выявлено, что в подростковом возрасте стремление к *доминированию*, неприятие критики, сопровождаемой *агрессивностью* и мстительностью, отражает заостренность ценностно-целевых приоритетов вокруг полюса D-смыслов (*деструктивность*). Наличие низкоуровневых *примитивных защит* порождает искаженную картину мира, упрощенную



ее интерпретацию, проявляющуюся в приписывании *враждебности* другим, обуславливающей *недоверие* и отчуждение. Арсенал неконструктивных *стратегий выхода из стресса* указывает на сниженный самоконтроль аффектов, ощущение неподконтрольности мира, неконструктивный характер преодоления противоречий и трудности трансляции собственного образа на социум. Обнаружено противоречие между *стремлением к независимости*, самостоятельности, активному отстаиванию своих позиций и выраженной *зависимостью от референтной группы*, в сочетании с настойчивыми, агрессивными требованиями *социальной поддержки*. Отмеченное противоречие придает своеобразную окраску протестной активности подростка, порождая дисгармоничность встраивания подростка в социальную жизнь и проблемы самоидентификации. В молодом возрасте накал протестной активности не снижается, процесс протеста активно манифестирует в поступках и связан с особой чувствительностью к *социальной несправедливости*, с противоречием между общественными *идеалами* и *реальностью*, нивелирующей эти идеалы. Выделены основные противоречия: между стремлением к *лидерству* и *несамостоятельностью*, между высоким энергетическим *потенциалом*, склонностью к *идеализации* и *зависимостью* от мнения авторитетных лидеров. Система заимствованных ценностей, недовольство, неудовлетворенность и негативизм отражают трудности формирования и удержания собственных ценностей, слабую сформированность ценностно-смысловой регуляции. Таким образом, *нарушение иерархии в ценностно-смысловой системе приводит к ценностно-смысловой дезориентации*, усиливающей эффект дискредитации и подмены гуманистических ценностей искаженными ценностями, тем самым порождая склонность к деструктивной протестной активности личности.

Гусейнов А. Ш. Генезис радикальных форм протестной активности личности // Армия и общество. М.: Наука-XXI, 2015. № 2. С. 114–120.

Знаков В. В. Ценности как проблема психологии человеческого бытия // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей / Отв. ред. В. В. Знаков, Г. В. Залевский. М.: Институт психологии РАН. 2008. С. 83–92.

Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003.

Сергиенко Е. А. Субъектные факторы самоопределения современной молодежи // Человек. Сообщество. Управление. 2014. № 2. С. 87–103.

## ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ И ИХ ПРОЯВЛЕНИЕ В МОТИВАХ ВЫБОРА ХОББИ В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ

*И. Б. Дерманова, Д. В. Гапоненко*

Россия, Санкт-Петербург,  
Санкт-Петербургский государственный университет  
*dermanova@mail.ru*

Развитие человека в период ранней взрослости предполагает решения трех основных жизненных задач: развитие Я как индивидуума, формирование Я как члена семьи и формирование Я как профессионала, при решении которых проявляется и оттачивается «способ проживания» собственной жизни. В литературе встречается несколько разных терминов, которые характеризуют этот феномен с разных его сторон. К таким понятиям можно отнести: варианты жизни, жизненный сценарий, жизненные истории, жизненный план, стиль жизни, жизненная программа, жизненная перспектива и т. п.

Анализируя исследователей – предшественников и первооткрывателей этого направления в экзистенциальной психологии, В. Н. Дружинин (Дружинин, 2000) называет такие имена, как А. Адлер, В. Франкл, Э. Эриксон, Х. Томе и др. Среди отечественных психологов старшего поколения он отмечает работы К. А. Абульхановой, Л. И. Анциферовой, И. А. Джидарьян и др., которые, по его выражению, «послужили стартовой площадкой» взлета отечественной экзистенциальной психологии. В целом авторами отмечается, что выбор варианта жизни является результатом большой работы по интеграции требований внешней среды с внутренними потребностями, желаниями, интересами самого человека. При этом во многих работах этих и других исследователей делается попытка каким-то образом формализовать или операционализировать эту целостную интегральную характеристику жизнедеятельности человека через набор составляющих ее элементов, поддающихся измерению. Проанализировав различные варианты такой операционализации, в частности, понятия жизненная стратегия, мы пришли к выводу, что существенными элементами его разные авторы называют цели, способы их достижения и жизненную удовлетворенность.

В данном исследовании мы предположили, что обобщенные варианты жизни в ранней взрослости могут проявляться, в том числе, и в мотивах выбора хобби. Именно здесь их легче всего выявить, поскольку хобби представляет собой некоторую ненормативную активность, решение о выборе которой чаще всего осуществляется человеком без принуждения, сознательно и произвольно. А выявление симптомокомплексов, образуемых такими характеристиками

как жизненные цели, предпочитаемые способы жизненной активности, способы преодоления трудностей и др. помогут нам конкретизировать, дифференцировать и описать их.

В исследовании приняли участие 62 человека в возрасте 22–25 лет, имеющие то или иное хобби и посвящающие ему не менее 8 часов в неделю. В работе использовались: методика исследования системы жизненных смыслов В. Ю. Котлякова, опросник жизненных ориентаций Е. Ю. Коржовой, методика «Стратегии совладающего поведения» Р. Лазаруса (в адаптации сотрудников ин-та им. В. М. Бехтерева), методика ИЖС (Р. Плутчика в адаптации Л. И. Вассермана и др.), а также авторский опросник для изучения мотива выбора хобби.

По результатам контент-анализа мотивов выбора хобби все испытуемые были разделены на две подгруппы. Первая (35 человек) – характеризовалась отношением к своему хобби как к способу помочь другим людям, возможности саморазвития, самовыражения (т. е. выбирали себе роли спасателя, защитника и созидателя, по В. Н. Дружинину). Что изначально, наверно, можно трактовать как позитивный вариант «жизнесозидания». Вторая группа (27 человек), относилась к хобби как к возможности уйти от проблем, получить удовольствие, найти новую компанию, провести время (что, отчасти, соответствовало варианту «жизнь как трата времени» по Дружинину).

Для более точного анализа и дифференциации способов жизни в рамках 2 этих вариантов в данных группах был проведен факторный анализ по исследуемым показателям. По его результатам в 1 группе было получено 5 факторов, описывающих 71,5% дисперсии. Первый фактор (19,90%) был обозначен как самореализация в социально-одобряемом направлении (которое не всегда совпадает с собственными целями и интересами). Второй фактор (15,19%) получил название «Пассивность и безответственность», поскольку предполагал снижение значимости ситуации и переложение ответственности за себя и свои проблемы на внешние обстоятельства. Третий (13,47%) – был обозначен как «Аскетизм», или отсутствие стремления получать удовольствие от жизни. Четвертый (12,24%) реализовывал одновременно альтруистический смысл жизни и стремление избежать проблемы – то есть некий «Уход в альтруизм». Пятый (10,65%) – предполагал сознательный поиск положительных сторон любой негативной ситуации, ее псевдорациональное объяснение и был обозначен как «Иллюзия личностного развития». Представленные 5 факторов можно рассматривать как более частные стратегии реализации варианта жизнотворчества. Однако декларируемые цели занятия хобби (спасателя, защитника, созидателя) в значительной степени мифологизированы.

В группе оценивающих свое занятие хобби как отвлечение были получены 4 фактора, описывающие 64,7% дисперсии. Первый фактор (21,15%) получил название «Жизнь как у всех». Второй фактор (18,99%) – «Пассивность и оправдание бездействия». Здесь акцентировался уход от решения проблем для занятия другими видами деятельности. Третий фактор (14,15%) – характеризовал «Жизнь – для удовольствия». Четвертый фактор (10,46%) – «Безразличие к другим». Таким образом и здесь мотив выбора хобби в общем виде можно рассматривать как характеристику варианта жизни (жизнь как трата времени), который конкретизируется в разных стратегиях. Но здесь мотив выбора хобби и стратегии более аутентичны друг другу.

Дружинин В. Н. Варианты жизни: очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.

## **СОЦИАЛЬНАЯ ДЕЗАДАПТИВНОСТЬ ОДАРЕННЫХ УЧАЩИХСЯ**

*Л. А. Дикая, Е. Б. Покуль*

Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону)  
*katsevgenia@mail.ru*

**О**даренными являются дети, которые выделяются яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями в том или ином виде деятельности или имеют внутренние, потенциальные предпосылки для таких достижений» (Одаренность. Президентская программа, 1998–2003). Активно проводящиеся российскими психологами теоретические и экспериментальные исследования феномена одаренности позволяют заключить, что одаренные учащиеся составляют группу психолого-педагогического риска, связанного с переживаемыми ими трудностями. (Богоявленская, Богоявленская, 2013). В психологии образования последних лет понятие «эксклюзивные дети» наряду с гиперактивными, аутичными распространилось также на одаренных (Обухова, 1995; Щебланова, 2004; Юркевич, 1996)

В связи с этим, нам кажется актуальным изучение основных причин, обуславливающих психологические трудности и проблемы, возникающие у одаренных детей в процессе обучения.

Целью проведенного комплексного эмпирического исследования было выявление психологических трудностей одаренных детей, а также их психофизиологические, психологические и социально-психологические особенности.

В данной работе нами была рассмотрена социальная дезадаптивность как одна из наиболее распространенных психологических трудностей одаренных учащихся. Среди психофизиологических особенностей диагностировались свойства нервной системы – сила, пластичность и т. д. (Tapping Test); свойства темперамента – предметные и социальные эргичность, пластичность, эмоциональность, темп и индексы темперамента (опросник структуры темперамента В. М. Русалова). Из психологических особенностей учащихся диагностировались когнитивные способности – уровень интеллекта (прогрессивные матрицы Равена) и невербальная креативность (тест Торренса «Завершение картинок» в адаптации А. Н. Воронина (Воронин, 1995). Среди социально-психологических особенностей – социально-психологическая адаптация (опросник Роджерса-Даймонда).

С помощью специально разработанной анкеты учащиеся были разделены на три условные группы. Первую группу (1) составили старшеклассники с признаками одаренности, у которых эта трудность выражена. Ко второй группе (2) отнесены старшеклассники с признаками одаренности, у которых эта трудность не выражена. Третью группу (3) составили учащиеся без признаков одаренности, у которых данная трудность выражена. Всего обследовано 102 старшеклассника в возрасте 14–17 лет. В результате проведенного сравнительного анализа выявлены психофизиологические и психологические особенности одаренных старшеклассников, сопровождающие, изучаемую нами психологическую трудность социальной адаптации.

Слабо социально адаптированные учащиеся (и одаренные, и без выраженных признаков одаренности) имеют значимо более высокие показатели по социальной пластичности и социальному темпу, чем одаренные учащиеся, не испытывающие трудности социальной адаптации. Они обладают широким набором коммуникативных программ, легко вступают в контакты с другими людьми, легко переключаются на других людей в процессе общения, обладают коммуникативной импульсивностью. У них высокий темп речи. Они способны быстро подобрать нужное слово. Поскольку эти психофизиологические характеристики значимо не отличаются при сравнении одаренных и обычных учащихся с трудностью социальной адаптации, то можно заключить, что высокие социальные пластичность и темп присущи старшеклассникам с трудностью социальной адаптации и не зависят от наличия или отсутствия одаренности. Следовательно, высокая социальная пластичность и высокий социальный темп могут рассматриваться как свойства, сопровождающие трудность социальной адаптации вне зависимости от наличия признаков одаренности у учащихся, обладающих этими свойствами. Социальная

эмоциональность и индекс общей эмоциональности более выражены у одаренных учащихся, независимо от наличия у них трудности социальной адаптации, и сопровождают именно одаренность. Одаренные учащиеся обладают высокой эмоциональной чувствительностью к неудачам в общении. С помощью проведенного корреляционного анализа выявлены специфичные для одаренных старшеклассников значимые обратные взаимосвязи трудности социальной адаптации с адаптацией ( $p \leq 0,05$ ) и интернальностью ( $p \leq 0,01$ ). Обратная зависимость трудности социальной адаптации с интернальностью указывает на то, что в случае коммуникативной неудачи одаренные дети переживают ее, однако, не берут ответственность за эту неудачу на себя. Следовательно, они не анализируют приобретенный негативный коммуникативный опыт и поэтому не накапливают новый, что лишь усиливает негативное переживание ими трудности социальной адаптации.

Таким образом, совокупное сочетание высокой социальной пластичности и социального темпа, а также высокой социальной и общей эмоциональности можно рассматривать как психофизиологическую предпосылку трудности социальной адаптации для одаренных старшеклассников.

Богоявленская Д. Б., Богоявленская М. Е. Одаренность: природа и диагностика. М.: АНО «НЦПРО», 2013.

Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) // Психологическое обозрение. 1995. № 1. С. 21–33.

Обухова Л. Ф. Детская психология: теория, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995.

Щебланова Е. И. Психологическая диагностика одаренности школьников: проблемы, методы, результаты исследований и практики. М.: МПСИ; Воронеж, 2004.

Юркевич В. С. Одаренный ребенок: иллюзии и реальность: кн. для учителей и родителей. М.: Просвещение, 1996

# ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У УЧАЩИХСЯ С ПРИЗНАКАМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ НА РАЗНЫХ ВОЗРАСТНЫХ ЭТАПАХ<sup>1</sup>

И. С. Дикий, Л. А. Дикая

Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону)  
isdikiy@sfedu.ru

**Т**ема исследования обусловлена недостаточной изученностью психологических условий, факторов и степени их влияния на развитие социального интеллекта в школьном возрасте у интеллектуально одаренных детей (Белова, 2004; Ушаков, 2011; Чеснокова, 2005).

*Цель работы:* изучить особенности социального интеллекта у учащихся с признаками интеллектуальной одаренности на разных возрастных этапах.

*Гипотезы исследования:*

1. Учащимся с признаками интеллектуальной одаренности может быть присуще определенное сочетание компонентов социального интеллекта, отличающее их по структуре и степени выраженности от учащихся без этих признаков.
2. Характеристики социального интеллекта и социально-психологической адаптации учащихся с признаками интеллектуальной одаренности младшего и среднего школьного возраста могут отличаться по степени выраженности.
3. Сила и характер прямых и опосредованных взаимосвязей между психологическими характеристиками (психометрический интеллект, социальный интеллект, социально-психологическая адаптация) у учащихся может определяться как проявлением у них признаков интеллектуальной одаренности, так и возрастными особенностями.

В исследовании приняли участие учащиеся гимназии в возрасте 7–13 лет в количестве 60 человек.

Идентификация учащихся как одаренных осуществлялась на основе критериев наличия высокого уровня развития общего интеллекта ( $IQ > 120$ ), высоких академических достижений и высокой познавательной мотивации.

В зависимости от возраста и наличия признаков интеллектуальной одаренности участники исследования были разделены на 4 подгруппы: 1) учащиеся младшего школьного возраста (7–9 лет) с призна-

---

1 Исследование проведено при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (проект № 25.2141.2014/К).

ками и 2) без выраженных признаков интеллектуальной одаренности; 3) учащиеся среднего школьного возраста (9–13 лет) с признаками и 4) без выраженных признаков интеллектуальной одаренности.

Для исследования уровня социального интеллекта использовалась методика Гилфорда-Салливен; для исследования уровня психометрического интеллекта – тест «Прогрессивные матрицы» Дж. Равена; для исследования особенностей социально-психологической адаптации – опросник Роджерса–Даймонда.

На основе полученных результатов исследования сделаны *выводы*:

1. Распределение уровня социального интеллекта в группах учащихся с признаками и без выраженных признаков интеллектуальной одаренности схожее и носит нормальный характер. Уровень социального интеллекта выше среднего доминирует у одаренных учащихся, тогда как средний уровень социального интеллекта – у учащихся без признаков одаренности.

Высокий уровень социального интеллекта выявлен у учащихся среднего школьного возраста и преобладает у одаренных по сравнению с не одаренными. Уровень социального интеллекта ниже среднего выявлен у учащихся без признаков интеллектуальной одаренности независимо от возраста.

2. У учащихся среднего школьного возраста с признаками интеллектуальной одаренности социальный интеллект соответствует уровню выше среднего и достоверно выше, чем у представителей других обследованных подгрупп ( $p \leq 0,05$ ). Способность распознавания свойств экспрессивной информации у них развита значительно лучше, чем у учащихся младшего школьного возраста без выраженных признаков интеллектуальной одаренности, а способности понимания изменения вербального содержания речи в контексте разных ситуаций и понимания логики развития ситуаций взаимодействия развиты значительно лучше, чем у учащихся младшего школьного возраста с признаками и без признаков интеллектуальной одаренности ( $p \leq 0,05$ ).
3. У учащихся среднего школьного возраста без выраженных признаков интеллектуальной одаренности способность предвидения последствия поведения и распознавания общих существенных свойств экспрессивной информации развиты лучше, чем у учащихся младшего школьного возраста с признаками и без признаков интеллектуальной одаренности ( $p \leq 0,05$ ).
4. У интеллектуально одаренных учащихся среднего школьного возраста выявлены высокий уровень социально-психологической адаптации, самопринятия, интернальности, что свидетельствует



об их спокойствии и уверенности в себе; уровень психометрического интеллекта достоверно положительно взаимосвязан с показателями адаптации, самопринятия, интернальности ( $p \leq 0,05$ ).

Для интеллектуально одаренных учащихся младшего школьного возраста характерны более низкие показатели стремления к доминированию в сравнении с их сверстниками без выраженных признаков интеллектуальной одаренности ( $p \leq 0,05$ ), что может свидетельствовать о присутствии у них страха перед лидирующей позицией и о стремлении ее избежать.

5. Для всех учащихся характерна отрицательная взаимосвязь показателей социального интеллекта – способности предвидеть последствия поведения и способности распознавать свойства экспрессивной информации с уровнем психометрического интеллекта и достоверно положительная с показателями социально-психологической адаптации ( $p \leq 0,05$ ). Для учащихся с признаками интеллектуальной одаренности независимо от возраста выявлена отрицательная взаимосвязь уровня психометрического интеллекта с показателями социального интеллекта и положительная – с показателями социально-психологической адаптации ( $p \leq 0,05$ ). Очевидно, социально-психологическая адаптация учащихся в младшем и среднем школьном возрасте осуществляется за счет развития у них, прежде всего, социального, а не психометрического интеллекта.

Белова С. С. Социальный интеллект: сравнительный анализ методик измерения // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2004.

Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Чеснокова О. Б. Возрастной подход и исследование социального интеллекта у детей // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 35–45.

## ПОНЯТИЙНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ПРОДУКТИВНОСТЬ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ<sup>1</sup>

*С. В. Дружинина*

Государственный Академический Университет Гуманитарных Наук  
(Москва)  
*svetadruzh@gmail.com*

**В** психологической литературе накоплено немало данных о связи интеллекта с такими показателями реальных достижений как учебная и творческая успешность. По данным исследований, корреляции тестов общего интеллекта с показателями обучаемости оказываются в диапазоне от  $-0,03$  до  $0,8$ . Между интеллектом и творческими успехами наблюдаются корреляции не превышающие  $0,2$ . В последнее время в качестве основы индивидуальной продуктивности выделяют отдельные интеллектуальные способности. Усвоение понятий, база знаний, декларативные и процессуальные знания, построенные с помощью долговременной памяти – эти конструкты относят не только к ресурсам учебной успешности, но и к ресурсам творческой самореализации (Эрикссон, 1993; Саймонтон, 1997; Некка, 1999). Таким образом, последние исследования говорят о важной роли понятийных способностей в решении учебной и творческой задачи.

Целью исследования стала диагностика интеллектуальных способностей как основы индивидуальной продуктивности личности. Объектом исследования были выбраны дети подросткового возраста. Гипотеза исследования: творческие, учебные и социальные достижения в подростковом возрасте связаны с вербальным пониманием и долговременной семантической памятью. В исследовании приняли участие 115 учащихся 9-х классов средней общеобразовательной школы города Мытищи Московской области. Выборка состояла из 59 мальчиков и 56 девочек в возрасте от 14 до 16 лет.

Были использованы следующие методы:

1. Тест структуры интеллекта Амтхауэра для выявления интеллектуальных способностей (Намазов, Жмыриков, 1988).
2. Модифицированная методика диагностики межличностных отношений Дж. Морено применялась для определения морально-психологического статуса учащегося как показателя социальных достижений (степень принятия или отвержения группой) (Морено, 1934).

---

1 Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 14-28-00087), Институт психологии РАН.

3. Оценка преподавателями особенностей мышления учеников по анкете «качества мышления» использовался как показатель реальной интеллектуальной успешности (Сиповская, 2013).
4. Анализ документов проводился для сбора данных о реальных достижениях подростков. Формировалось три показателя учебной успешности: *годовая учебная успешность*, общий балл по итогам экзаменов ГИА, сумма баллов по итогам выпускных экзаменов по выбору учащегося. Проводился контент – анализ портфолио учащихся по категориям *интеллектуальные, творческие, социальные достижения* и по уровню достижений.

Был проведен факторный анализ шкал теста «TSI» Амтхауэра. Компоненты интеллекта объединились в четыре фактора: *вербальное понимание; математические способности; пространственная организация; долговременная семантическая память*. Выборка с помощью кластерного анализа разбивалась на три группы (с высоким, средним и низким уровнем признака) по каждому из четырех выделенных факторов. Сравнение групп по U-критерию Манна–Уитни показало следующее. *Фактор вербальное понимание* связан с оценками учителей по всем десяти шкалам анкеты «качества мышления», ГИА ( $p=0,00$ ), годовыми оценками ( $p=0,00$ ), экзаменами по выбору ( $p=0,001$ ), интеллектуальными достижениями на внутришкольном ( $p=0,01$ ) и городском уровне ( $p=0,02$ ). Группа подростков с выраженными понятийными способностями с одной стороны положительно принимаются группой ( $p=0,004$ ), с другой – отрицательно ( $p=0,001$ ). *Математические способности* оказались связаны с четырьмя качествами мышления; с оценками ГИА ( $p=0,002$ ) и интеллектуальными достижениями на внутришкольном уровне ( $p=0,05$ ). *Фактор пространственная организация* связан с пятью качествами мышления; баллами по ГИА ( $p=0,02$ ); социальными достижениями на внутришкольном уровне ( $p=0,05$ ). *Долговременная семантическая память* связана с девятью качествами мышления; оценками ГИА ( $p=0,02$ ), годовыми оценками ( $p=0,002$ ), интеллектуальными достижениями на внутришкольном и городском уровнях ( $p=0,05$ ,  $p=0,022$ ).

Анализ связей отдельных компонентов интеллекта с реальными достижениями показал: *вербальное понимание, долговременная семантическая память* в большей степени связаны с показателями индивидуальной продуктивности, чем математические и пространственные способности. Понятийные способности оказались связаны с четырьмя показателями учебной успешности и интеллектуальными (интеллектуальное творчество) достижениями на внутришкольном и более высоком городском уровне. Таким образом, вербальное по-

нимание и долговременная семантическая память из всех четырех факторов интеллекта в большей степени обуславливают достижение подростком высоких результатов в учебной деятельности и сфере интеллектуального творчества. Понятийные способности, обеспечивают особый тип организации предметных знаний о предметной области и способах преобразования этих знаний при решении поставленных задач и являются необходимым ресурсом для самореализации в подростковом возрасте.

Также было обнаружено, что развитые вербальные способности оказывают как положительный эффект на социальный статус подростка в группе так и отрицательный эффект. Из всех четырех компонентов интеллекта способность к пространственной организации оказалась в большей степени связана с успехами подростков в социальной (групповой) внутришкольной деятельности.

Намазов В. Н., Жмыриков А. Н. Психолого – педагогические методы исследования индивидуально-личностных особенностей. М.: Б. И., 1988. 81 с.

Сиповская Я. И. Структура интеллектуальной компетентности в старшем подростковом возрасте // Психология – наука будущего. Материалы V Международной конференции молодых ученых / Под. ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиенко, Н. Е. Харламенкова, К. Б. Зуев, М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2013. С. 272–274.

Ericsson K. A., Krampe R. T., Tesch-Romer C. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance // *Psychological Review*. 1993. V. 1. P. 363–406.

Moreno J. L. *Who Shall Survive? A New Approach to the Problem of Human Interrelations*, Washington, DC: Nervous and Mental Disease Publishing Co. 1934. 466 p.

Necka E. Memory and creativity // М. А. Runco, S. R. Pritzker (Eds). *Encyclopedia of creativity*. N. Y.: Academic Press. 1999. 193–199.

Simonton, D. K. When giftedness becomes genius: How does talent achieve eminence? // N. Colangelo, G. A. Davis (Eds). *Handbook of gifted education*. Boston, MA: Allyn & Bacon. 1997. 335–352.

## РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ

*Л. И. Еремина*

Ульяновский государственный педагогический университет  
им. И. Н. Ульянова (Ульяновск)  
*lariv73@mail.ru*

**В** отечественной психологии способности выступают как индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности (Реан, 2002). В понятии «способность» заключается три признака: 1) индивидуально-психические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) не всякие вообще индивидуальные особенности, а лишь такие, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности; 3) способность не сводится к тем знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у данного человека (Теплов, 1985). Способности, с точки зрения диалектического единства внешних и внутренних условий развития, – это сложное синтетическое образование, которое включает в себя целый ряд данных, без которых человек не был бы способен к какой-то конкретной деятельности, и свойств, которые лишь в процессе определенным образом организованной деятельности вырабатываются (Рубинштейн, 1946). Развитие способностей происходит на основе задатков. Согласно теории формируемых способностей, их развитие осуществляется в процессе обучения и деятельности.

При этом, способности могут быть как творческие (научные) способности – способности к научной деятельности, дающие новые и объективно-значимые для человечества результаты, достижения, ценный в общественном отношении продукт, и как учебные способности – способности к изучению (обучению, усвоению), быстрому и успешному овладению соответствующими знаниями, умениями и навыками (Крутецкий, 1968). Выделяет три точки зрения на природу развития творческих способностей: 1) творческих способностей нет; интеллектуальная одаренность – качественно необходимое, но недостаточное условие творческой активности личности (Д. Б. Богоявленская, А. Маслоу и др.); ведущее место в творческом поведении отводится мотивации, ценностям, личностным чертам (когнитивная одаренность, чувствительность к проблемам, независимость в неопределенных и сложных ситуациях); 2) творческая способность (креативность) – самостоятельный фактор независимым от интеллекта (Дж. Гилфорд, Я. А. Пономарев, К. Тейлор и др.); в «мягком» варианте эта теория гласит, что между уровнем интеллекта и уровнем креативности есть незначительная корреляция; 3) высокий уровень

развития интеллекта предполагает и высокий уровень развития креативности и наоборот (Г. Айзенк, Д. Векслер, Р. Стернберг и др.) (Дружинин, 1994).

Таким образом, в психологии сложилось следующее обобщенное определение способности как свойства функциональных систем, реализующих отдельные психические функции, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций (Дружинин, Шадриков, 1991). Творческие способности, согласно современному подходу, существуют параллельно общим и специальным и имеют свою локализацию.

Принимая гипотезу развития способности к творчеству в онтогенезе под влиянием факторов внешней среды, В. Н. Дружинин выделил два структурных уровня и периода: имплицитный (3–5 лет; «первичная» креативность как общая творческая способность, неспециализированная по отношению к определенной области человеческой деятельности, формируется за счет подражания значимому взрослому) и эксплицитный (13–20 лет – подростковый и юношеский возраст; на основе «первичной» креативности формируется «специализированная» способность к творчеству, связанная с определенной сферой профессиональной деятельности; основными факторами являются профессиональный образец, поддерживающее влияние микросреды, отождествление себя с идеальным образцом творца) (Дружинин, 1994).

Пики развития творческих способностей приходятся на 3,5–4,5 лет, на первые три года обучения в школе и на пубертатный период. Однако кульминация творческой продуктивности наступает позже, так как высокая продуктивность невозможна без большого багажа знаний, жизненного опыта, которыми не обладает подросток (Торренс, 1964).

Изучение изменений творческих способностей у людей в возрасте от 18 до 60 лет, разбитых на три группы (1 группа 18–25 лет), показывает снижение средних показателей от одной возрастной группы к другой, что обусловлено, увеличением с возрастом жизненного опыта и снижением ситуаций неопределенности (Фор, 2007). В исследованиях о специфике проявления творческих способностей и социально-психологической адаптации выявлено, что юношеский возраст – сензитивный период в развитии способности к творчеству, так как для этого возраста свойственно стремление к риску, любознательность, желание проявить себя, неконформность (Крылова, 2007). Логично предположить, что студенты, как особая социальная категория молодежи, наиболее способны к проявлению и выбору оригинальных решений, к началу самостоятельного творчества. Студенчество от-

личается наиболее высоким образовательным уровнем, социальной активностью, достаточно гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Следует обратить внимание на тот факт, что развитие интеллекта тесно связано с развитием творческих способностей, однако творческий потенциал не сводится к качеству его интеллекта (Д. Б. Богдаевская, В. А. Петровский), так же как и творческие достижения статистически не связаны с учебной успеваемостью (Хогэн, 1980). Следовательно, факт обучения студентов в высшем учебном заведении укрепляет веру молодого человека в свои собственные силы, способности, возможности, порождает надежду на полноценную самореализацию в профессиональном и творческом плане, интересную жизнь и деятельность.

- Дружинин В. Н. Психология и психодиагностика общих способностей. М.: Наука, 1994.
- Дружинин В. Н. Психология способностей. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007.
- Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.
- Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №3. С. 5–16.
- Интеллект, творчество и формирование личности в современном обществе: сборник трудов Всероссийской школы молодых ученых / Науч. ред. А. Л. Журавлев, Т. Н. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. М.: Просвещение, 1968.
- Психологические исследования интеллекта и творчества: материалы научной конференции / Журавлев А. Л., Холодная М. А., Ушаков Д. В., Галкина Т. В. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.
- Психология человека от рождения до смерти / Под общ. ред. А. А. Реана. СПб.: Прайм-Еврознак, 2002.
- Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. М.: Наука, 1991.
- Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М.: Просвещение, 1946.
- Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
- Ушаков Д. В. Современные исследования творчества // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Т. 2. № 4. С. 53–56.
- Ушаков Д. В., Белова С. С., Валуева Е. А. От психологии творчества к методологии психологии (к 90-летию со дня рождения Я. А. Пономарева) // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №2. С. 125–132.

Человек, субъект, личность в современной психологии. Материалы международной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского. Т. 3 / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

## **ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ В КОНТЕКСТЕ ДЕТЕРМИНАЦИИ ВАРИАНТА ЖИЗНИ ЧЕЛОВЕКА**

*Е. В. Завгородняя*

Институт психологии им. Г. С. Костюка, Киев  
*zolen58@mail.ru*

**П**онятие «вариант жизни» (ВЖ) является целостной психологической характеристикой индивидуального бытия и определяется типом отношения человека к жизни. По гипотезе В. Н. Дружинина, существуют независимые от индивида ВЖ, изобретенные человеком и воспроизводимые во времени (Дружинин, 2000). Их можно трактовать как качественно-определенные способы осуществления личностью своего жизненного пути, в которых интегрируются определенные ценности и смыслы жизни с инструментальными стратегиями их достижения (Карпинский, 2002). В. Н. Дружинин дает глубокую характеристику ряду типов ВЖ («жизнь начинается завтра» и др.). Человек в зависимости от конкретных обстоятельств может выбрать тот или иной вариант, но ВЖ может быть ему навязан.

Степень свободы человека в осуществлении ВЖ зависит как от внешних условий, так и от самопознания человека. Человеку далеко не всегда удастся «сделать себя», во многих случаях он «претерпевает» навязанный ему ВЖ, а в некоторых – «делает себя» и свою жизнь так, что лучше б он не делал.

Внешние обстоятельства (природные и социальные) могут быть крайне неблагоприятны для человека, значительно ограничивая его возможности, калеча судьбу или лишая жизни. В частности, репрессивные режимы обычно культивируют достаточно жестокое отношение к детям. А при неблагоприятных условиях раннего детства индивидуализация ребенка становится практически невозможной. В то же время даже при относительной свободе человеку трудно обрести свободу внутреннюю, «угадать», нащупать собственный путь, реализовать свой неповторимый ВЖ, переживая его как призвание и судьбу.

Индивидуализация связана со становлением самосознания и воли, выражается в движении человека от зависимости к автономности, свободному самоопределению, собственному мировоззрению, способ-



ности осуществлять выбор. Осознание уникальности собственного пути – основа аутентичной активности человека. «Я-для-себя – центр выхода поступка и активности утверждения и признания всякой ценности» (Бахтин, 1986). Индивидуализация проявляется также и в отношении к своему внутреннему миру, в частности, в способах означивания актуальных переживаний. Можно выделить следующие способы (от менее к более индивидуализированным).

«Причудливый». Человек не владеет имеющимися в культуре способами означивания внутренней реальности, осуществляет это причудливо неадекватным способом, особенно это касается острых травматических переживаний. Продуцируемые при этом непонятные для других означивания переживаний в комплексе с неадекватной трактовкой внешних событий могут дать начало последующему причудливому отражению реальности (в некоторых случаях развиться в бредовую систему). Такой способ характерен, в частности, для детей, переживших «преждевременную травму» (Devereux, 1958). Этот способ можно считать дезадаптивным.

Девиантный (маргинальный). Человек означает переживания с помощью схем, характерных для определенной субкультуры и понятных в ее пределах. Этот способ не результат свободного выбора, а следствие недостаточного освоения широкого диапазона культурных средств, что обычно ограничивает возможности социальной адаптации человека. Этот способ можно считать субадаптивным.

Конформно-мажоритарный. Человек означает переживания с помощью освоенных им способов, характерных для большинства людей данной культуры, налагая на свой опыт соответствующие ей стереотипы, схемы и продуцируя означивания, понятные для представителей этой культуры. Этот способ облегчает социальную адаптацию, но при этом теряется глубина и уникальность индивидуальных переживаний.

Альтернативный. Человек означает переживание с помощью избранных им нестандартных способов, характерных для определенного культурного круга. Если в случае вынужденной девиантности, человек, возможно, хочет, но не может быть «как все», то в данном случае (свободного выбора) человек может, но не хочет быть «как все». Девиантность в этом случае является свободным предпочтением, проявлением индивидуальности. Продуцируемые при этом означивания, интерпретации, формы самовыражения понятны не всем, а тем, кто принадлежит к предпочитаемому субъектом культурному кругу.

Креативный. Человек означает переживания индивидуализированным способом, сформированным на основе широкого диапазона освоенных им существующих в культуре способов, но реконструи-

рованных, трансформированных соответственно индивидуальности и уникальности собственных его переживаний. При этом продуцируются обозначения, интерпретации, выразительные формы, в которых соединяются как универсальные, так и уникально-индивидуальные измерения. Такие формы на поверхностном уровне могут быть понятны для многих людей, а на глубоком – для духовно близких. Два последних способа можно считать постадаптивными.

В результате индивидуализации человек осознает себя как представителя своей эпохи, наследника определенных культурных традиций, носителя тех или иных способностей, осознает свое отличие от других и неповторимость своей судьбы. Это обуславливает индивидуализацию способа бытия человека, его ценностей, целей и стратегий их достижения. Впрочем, высокий уровень индивидуализации не исключает деструктивного ВЖ.

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986.

Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.

Карпинский К. В. Психология жизненного пути личности: Учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002.

Devereux G. Cultural thought models in primitive and modern psychiatric theories // *Psychiatry*. 1958. V. 21. P. 259–374.

## **МОРАЛЬНАЯ СФЕРА В СТРУКТУРЕ СПОСОБНОСТЕЙ ЧЕЛОВЕКА**

*В. А. Заикин*

Национальный исследовательский университет

Высшая школа экономики (Москва)

*vzaikin@hse.ru*

**П**онимания моральной сферы личности и общества как развивающегося конструкта имеет сравнительно небольшую историю в контексте многотысячелетнего становления философии и науки. Классическое понимание морали как «должного» и «общезначимого», сегодня приобретает совершенно иной смысл в контексте терминов «развитие» и «интериоризация». Активная общественная и научная рефлексия проблем «моральности», «культурности», «этичности» связана в нашей стране с процессом активного формирования гражданского общества и сознания, в общечеловеческом смысле с процессами глобализации и «падением идеологических плотин», что неизбежно требует изучение того, каким именно путем идет развитие личности

в этом, непрерывно обновляющемся обществе. В психологии представление о развитии морально-нравственной сферы личности опосредованно через индивидуальные основы интеграции моральных норм, их интриноризацию в морально-нравственную сферу и уровень развития морального сознания личности.

Но исследования последних двух десятилетий показывают, что развитие моральной сферы не столь однозначно, как это представлялось ранее. Не утратило своей актуальности понимание морального развития как стадийного, но еще самим автором этого понимания, Л. Колбергом, был выдвинут тезис о нелинейности данного развития. И, порой сочетания взаимоисключающих позиций на пути перехода от морального сознания к моральному действию.

В рамках методологических основ исследования, учитывая многоплановость и процессуальность изучаемого предмета, наиболее предпочтительным является мета – аналитический подход, предполагающий синтез различных теорий о развитии моральной сферы. Эти идеи близки к позиции феноменологов, рассматривающих предмет в его изначальной данности в структуре объективной реальности. Данный подход делает акцент, прежде всего на психологическом аспекте исследования морально-нравственной сферы в отличие от подходов, которые обращены исключительно к философским основаниям.

Помимо этого, значимым также представляется позиция ряда ведущих ученых, рассматривающих психологические теории и концепции личности. Несмотря на их кажущееся различие в базовых методологических основаниях, их объединяет обращение к психологической сущности и природе развития морально-нравственной сферы.

Наиболее значимым в этом плане является период позднего творчества З. Фрейда, где он обращается к проблемам индивидуальности, культуры и общества. Отстаивая позиции эволюционной и индивидуальной психологии, акцентируя внимание на антагонизме культуры, общества и личности, на сложном взаимоотношении первичных позывов и норм поведения в психике каждого человека. З. Фрейдом были сформулированы положения, которые позволили определить проблемную область морали в психологии: преобладание функционального значения морали над императивным, необходимость психологического подхода к формулированию моральных и культурных норм. Непреходящая значимость проблем воспитания для гармоничного развития личности. Ученый делает акцент на естественнонаучном и детерминистическом понимании социальных механизмов и институтов в их психологическом значении.

Автором когнитивной психологии Ж. Пиаже была проведена параллель между развитием морального сознания и становлением

когнитивной сферы. Анализируя проблемы воспитания, он пришел к выводу о том, что принуждение является негативным фактором, не способствующим моральному развитию, так как закрепляет моральные нормы только в поведении под страхом наказания. Ученым был осуществлен синтез развития морали и интеллекта, сформулирована последовательность развития (субъективизм, реализм, объективность) моральных суждений в перманентной связи с процессами групповой интеграции и социализации.

Как автор стадияльной теории нравственного развития, в контексте которой обсуждается исследование проблемы связи морального сознания и морального действия, Л. Колберг операционализировал теоретические взгляды и обосновал возможность практического изучения морально-нравственной сферы. Он показал многоэтапность перехода от морального сознания к действию, который включает деонтические (императивные) суждения, принятие решений, возложение на себя ответственности за действие, интерпретацию моральной ситуации, специфические умения и эго-контроль. Чем выше стадия морального развития, тем больше сознание согласуется с действием.

Результатом исследований Л. Колберга явилось создание им «Методики оценки уровня развития морально-нравственного сознания», которая использовалась в эмпирической части данного исследования. Цель исследования: выявление возможностей данной методики для изучения развития морально-нравственной сферы личности. Выборку составили студенты первого курса специальности «Социальная работа» в количестве 21 человек.

В ходе качественного анализа полученных результатов аморальных или асоциальных установок, ценностей не выявлено, что позволяет сделать вывод о гармоничном процессе социализации у всей группы обследуемых. Незрелость или инфантильность позиции проявлялась сравнительно редко (у 9%), что свидетельствует о недостаточной степени воспитательных влияний на данных испытуемых, их личностный рост. Формальность моральных суждений (у 23%) свидетельствует о недостаточной сформированности личностной позиции, хотя не исключена активация психологических защит у некоторых испытуемых в ходе прохождения исследования. Сформированность моральной позиции у 66% респондентов, что позволяет сделать вывод об устойчивости их взглядов и целостной связи между моральным суждением и моральным действием. Несформированность моральной позиции (у 19%) обусловлена наличием сверхопоры на авторитет (религии, права), либо ригидностью воспитательных установок, порождающих недостаточность реализации адаптивной функции мо-

рали. Проявление морального поиска (у 14%) указывает на активно формирующуюся личностную позицию. Малое количество оперирования к метафизическим основаниям либо к религиозному авторитету (у 14%) указывает на реалистичное восприятие объективного мира, и устойчивость моральных воззрений. У группы испытуемых (14%), находящихся на высшей, универсально-личностной стадии развития морально-нравственной сферы, невротических тенденций не обнаружено, их ответы носят характер личностной интеграции при отсутствии категоричности суждений.

В индивидуальном плане был осуществлен качественный анализ результатов о развитии морально-нравственной сферы каждого испытуемого.

Зиновьев П. А., Погрябский К. Д. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психол. жур. 1999. №3. С. 5–37.

Марцинковская Т. Д. История психологии. М.: Академия, 2004.

Новейший философский словарь / Под ред. Грицанова А. А. СПб.: Литера-М, 2007.

Пиаже Ж. Моральное суждение у ребенка. М.: Академический проект, 2006.

## **ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ТВОРЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*С. С. Зорин*

Глазовский Государственный педагогический институт (Глазов)

*zorin\_ss@mail.ru*

**П**. Торренс рассматривал *творчество как интегральную характеристику индивидуальных черт личности и творчество как культурное событие, духовно и социально оцениваемый результат жизни.*

Мы считаем, что основная цель образования – формирование творческого потенциала у детей и развитие рефлексивно-творческой личности, для этого нужно создать творческую образовательную среду и социокультурное творческое пространство для успешной самореализации своего творческого потенциала.

В. Н. Дружинин в своих исследованиях выявил определенные закономерности позитивного влияния обучения на формирование креативности у детей при условии создания творческой образовательной среды и социокультурного творческого пространства (Дружинин, 2007, с. 221).

В организационном плане средообразовательный педагогический процесс образования должен приобретать свойство системности и комплексности:

1. Конструирования и освоения содержания образовательной среды дошкольника и школьника, функционально моделирующей содержание интеллектуального, эстетического, духовно-нравственного, физического образования и воплощающей его в предметной развивающей базе содержательно-конструктивной, материально-конструктивной и операционно-конструктивной деятельности.
2. Делового взаимодействия педагога и детей в творческо-образовательной среде организованной учебно-воспитательной деятельности ДОУ, общеобразовательные школы, лицеи, гимназии, ЦДТ (Центры детского творчества), школы искусств и т. д.
3. Взаимодействия педагогов и детей в образовательной системе вне занятий на уровне личностных отношений в процессе нерегламентированной деятельности на уровне творческого сотрудничества.
4. Развитие рефлексивно-творческой личности. Освоение детьми содержания образовательной среды без непосредственного участия педагога.

В организационно-процессуальном аспекте педагогический процесс креативного педхода приобретает целостность и системность за счет единства между его основными содержательными компонентами – теория, предметная грамота и творчество на занятиях.

Система развития рефлексивной креативности ребенка должна опираться на следующие принципы:

1. Гумантическая, нравственная, эстетическая, интеллектуальная, физическая направленность воплощается в следующих принципах:
  - признание самоценности личности в процессе обучения и воспитания детей;
  - признание гуманно-личностного подхода к детям;
  - признание уникальных возможностей образования в интеллектуальном, эстетическом, нравственном, физическом воспитании детей.
2. Педагогическая направленность воплощается в следующих принципах:
  - ориентация образования на развитие рефлексивно-творческой личности, формирование субъективной позиции, формирование «Я-концепции»;

- направленность педагогического процесса на овладение детьми всеми видами творческой деятельности;
- опора на единство развития интуитивного и осознанного начала в учебной деятельности детей;
- признание творчества в его различных проявлениях как одного из важнейших стимулов развития ребенка;
- осуществление взаимосвязи обучения и творчества;
- ориентация на зону ближайшего развития;
- признание развивающего обучения основой педагогического процесса образования;

3. Педагогическая направленность проявляется в следующих принципах:

- диалектическая взаимосвязь интеллектуальной, духовно-нравственной, эстетической, физической педагогической цели и средств;
- единство интеллектуального, нравственного, эстетического и физического воспитания, обучения и развития детей;
- сочетание инвариантного и вариативного блоков в педагогическом процессе образования обеспечивающих в полной мере индивидуально-дифференцированный подход к интеллектуальному, духовно-нравственному, художественно-эстетическому и физическому развитию детей;
- ориентация процесса интеллектуального, нравственного, художественно-эстетического и физического образования детей на ведущую деятельность, на сенситивные периоды, творческий характер развития, на социокультурный контекст развития;
- рассмотрение творческо-образовательной среды как средства творческого образования детей;
- деятельностное освоение творчества в различных формах организации и самоорганизации детей в процессе их повседневной жизнедеятельности;
- доминирование творчества нерегламентированной деятельности, которая осуществляется в повседневной жизнедеятельности детей вне занятий;
- адекватность содержания творческой деятельности и образовательной среды ДОУ и школы содержанию процесса интеллектуального, нравственного, художественного и физического образования детей;
- рассмотрение широкого творческого пространства жизни детей в семье, в ДОУ, ЦДТ, в школе и социуме культуры как среде, в которой формируется творческий потенциал детей;

- рассмотрение творческих занятий как формы организации учебной деятельности, игровой и предметно-практической по форме и интеллектуального, нравственного, художественного и физического по содержанию;
- создание мотивации к учебной деятельности и поддержание интереса на протяжении всего занятия;
- проведение комплексного мониторинга уровня образования детей (Зорин, 2014, с. 3).

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб, 2007. С. 221.

Зорин С. С. Основы психологии творчества. Германия, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publeshiug, 2014. 260 с.

## **К ВОПРОСУ ОБ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ВАЛИДНОСТИ ТЕСТОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ**

*Т. В. Зотова*

Московский педагогический государственный университет (Москва)  
*ztvjob@gmail.com*

**И**дею экологической валидности практических тестов познавательных способностей В. Н. Дружинин активно развивал в конце 80–начале 90-х гг. Первоначально термин ввел Эгон Брунвик. В рамках экспериментальной психологии экологическая валидность определяется как «вид внешней валидности, характеризует соответствие процедуры и условий лабораторного исследования «естественной» реальности» (Дружинин, 2000, с. 260).

Экологическую валидность в рамках психодиагностики В. Н. Дружинин определял как «валидность психологической методики, определяемую соответствием процесса совместной деятельности испытуемого и экспериментатора реальному процессу предметной деятельности испытуемого в обычной жизни, является одной из форм внешней валидности» (Дружинин, 1999, с. 367).

В. Н. Дружинин выдвинул гипотезу о том, что валидность теста может изменяться в зависимости от типа ситуации тестирования (Дружинин, 1989). Проверка данной гипотезы привела его к созданию концепции типов психодиагностических ситуаций. «От ситуации тестирования зависит выявление компонентного состава способностей. Из этого следует, что тестом является вся ситуация тестирования. Следовательно, школьный тест должен вписываться в реальную



учебную деятельность и строиться на актуальном учебном материале» (Дружинин, 1989, с. 78).

Дружинин В. Н. сформулировал основное требование к психодиагностическим тестам способностей: они должны увеличивать адекватность оценки учителем способностей учеников и быть применимы в учебном процессе. Тест на диагностику познавательных способностей должен быть краток, реализован на конкретном учебном материале школьной программы, соотносим с определенным этапом и ситуацией обучения, прост в проведении и интерпретации данных» (Дружинин, 1989, с. 74).

Идея экологической валидности вылилась в идею «естественных тестов» – по аналогии с понятием «естественный эксперимент», введенным А. Ф. Лазурским применительно к исследованиям в школе. «Естественный тест» соединяет в себе преимущества методов естественного эксперимента (целенаправленное воздействие в естественной ситуации учебной деятельности) и психологического теста (объективность и стандартизованность) (Зотова, 1991). Такой тест должен использоваться учителем на уроках на материале учебных дисциплин. Он может «встраиваться» в канву урока, совпадать с целями и задачами урока, и при этом обладать диагностическими возможностями.

В. Д. Шадриковым в конце 80-х гг была предложена программа разработки тестов диагностики познавательных способностей на учебном материале. В частности, В. Н. Дружининым был предложен тест мыслительных способностей на материале курса математики средней школы для 4–10 классов (Дружинин, 1989, с. 74).

В рамках данной программы нами был разработан тест мнемических способностей учащихся 6–7 классов на материале курса английского языка средней общеобразовательной школы (Зотова, 1991). Данный тест направлен на диагностику уровня развития и структуры мнемических способностей непосредственно в учебном процессе. Теоретической основой рассмотрения структуры мнемических способностей послужила системогенетическая концепция способностей В. Д. Шадрикова. Тестовый материал и процедура «естественного тестирования» соответствуют по содержанию и форме учебной ситуации. Все элементы теста стандартизированы. Рассчитаны тестовые нормы. Тест диагностики мнемических способностей состоит из трех субтестов: 1. «Слова без перевода» – предназначен для диагностики продуктивности функционального (природного) компонента; 2. «Слова с переводом» – для диагностики продуктивности операционного (развивающегося в обучении) компонента мнемических способностей; 3. «Предложения с картинками» – предназначен для качествен-

ного анализа уровня развития мнемических способностей (Дружинин, Зотова, Шадриков, 1994).

Достоинства таких тестов, построенных на новых методологических принципах, очевидны. Они заключаются в том, что поведение учеников естественно, не искажается новыми мотивами и целями, которые могут не совпадать с учебными. Результаты тестирования максимально приближены к реальной учебной деятельности. Учитель может использовать результаты тестирования в целях развития познавательных способностей обучающихся непосредственно в учебной деятельности.

В свете новых веяний в системе российского образования, связанных с компетентным подходом, а также повышение стандартизации процедур оценки качества знаний обучающихся, использование тестов диагностики познавательных способностей, построенных на учебном материале непосредственно в учебной деятельности становится особенно актуальным.

Дружинин В. Н., Зотова Т. В., Шадриков В. Д. Тест мнемических способностей школьников на материале учебной деятельности // Методы психологической диагностики. Вып. 2 / Под ред. А. Н. Воронина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994. С. 109–143.

Дружинин В. Н. Ситуационный подход к диагностике познавательных способностей в учебной деятельности // Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Под ред. В. Д. Шадрикова. Саратов: Изд-во СГУ, 1989. С. 60–76.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. СПб.: Питер, 2000. 320 с.

Зотова Т. В. Диагностика мнемических способностей учеников 12–13 лет в учебной деятельности: Автореф. дис. канд. психол. наук. М., 1991. 19 с.

## **КРЕАТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ МЕТАКОГНИТИВНЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ**

*А. А. Карпов*

Ярославский Государственный университет (Ярославль)

*ruslapta\_yar@myrambler.ru*

**О**дним из наиболее традиционных и широко представленных в психологии направлений является, как известно, исследование проблемы общих способностей в целом и креативности как одной из них, в особенности. Другим, гораздо более молодым, чем иссле-

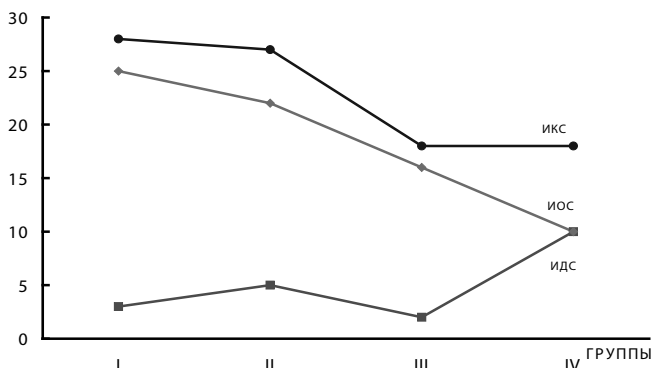
дование творческих способностей направлением, является метакогнитивизм. Вместе с тем, данные направления существуют и развиваются как бы параллельно и автономно друг от друга. Таким образом, сочетание высокой теоретической значимости данной проблемы с явно недостаточным уровнем ее разработанности в настоящее время обуславливают ее очевидную актуальность и, следовательно, необходимость ее исследования. В связи с этим *цель* проведенного нами исследования заключалась в определении возможной взаимосвязи между степенью развития креативности (как отдельного вида общих способностей) и основными параметрами метакогнитивных процессов и свойств личности. *Объектом исследования* является уровень креативности и степень развития метакогнитивных процессов и свойств личности. *Предмет исследования* – возможная зависимость уровня креативности от степени развития метакогнитивных процессов и свойств личности. *Гипотеза исследования*: существует закономерная взаимосвязь между уровнем креативности и метакогнитивными качествами личности.

В ходе исследования было использовано девять психодиагностических методик: Методика на диагностику личностной креативности Е. Е. Туник, Тест вербальной креативности С. А. Медника, Тест креативности П. Торренса, Опросник метакогнитивной включенности в деятельность (Metacognitive Awareness Inventory), Методика диагностики рефлексивности (методика А. В. Карпова, В. В. Пономаревой), Опросник Д. Эверсон, Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта, Шкала самооценки метакогнитивного поведения ЛаКоста, Опросник диагностики способностей к метарешениям А. В. Карпова. В проведенном исследовании приняло участие 100 человек. Каждый из испытуемых выполнил задания девяти обозначенных методик. В соответствии с результатами, полученными по тестам креативности, все испытуемые были разделены на четыре группы. В группу I вошли испытуемые с наиболее низким уровнем креативности, в группу II с уровнем креативности ниже среднего, в группу III – выше среднего и, наконец, в группу IV – с высоким уровнем творческих способностей. Следующим этапом исследования стало вычисление матриц интеркорреляций метакогнитивных свойств личности, соответствующих шкалам используемых в исследовании методик, на основании уже полученных в них результатов. Это означает, что на основании уже полученных после проведения методик результатов был реализован структурный уровень исследования взаимосвязи креативности и метакогнитивных свойств личности. Каждая из матриц вычислялась отдельно для четырех групп испытуемых, образованных согласно критерию уровня креативности.

Далее, по результатам определения данных матриц были подсчитаны индексы когерентности, дивергентности и организованности структур метакогнитивных качеств и процессов (ИКС, ИДС и ИОС). Были построены структурограммы метакогнитивных качеств и процессов в каждой группе, отражающие общую структурную организованность метакогнитивных качеств, а также наличие между ними значимых взаимосвязей. На основании полученных значений ИКС, ИДС и ИОС был построен график зависимости структурной организации метакогнитивных качеств личности от степени развития креативности.

Таким образом, была установлена общая закономерность, при возрастании креативности снижается степень структурной организации метакогнитивных качеств. Ее можно интерпретировать с позиции противоположности содержания понятий метакогнитивных качеств и креативности. Как известно, в основе метакогнитивных свойств личности лежит постоянный самоконтроль, саморегуляция и мониторинг деятельности и поведения, анализ мыслительных и мнемических операций, использование многочисленных стратегий, мнемотехнических приемов и так далее для решения различных задач [2]. Креативность же, в свою очередь, выступает в данном случае совершенно противоположным понятием. Средний или высокий уровень развития творческих способностей и творчество вообще предполагают под собой выраженную спонтанность в своем проявлении, моментальность принятия того или иного решения, часто основанную на внезапном озарении [1]. Соответственно, здесь отсутствует длительный анализ и мониторинг процесса нахождения нужного решения.

Таким образом, в результате проведенного нами исследования можно сформулировать следующие основные выводы. Проведенное



**Рис. 1.** Зависимости значений индексов структурной организации метакогнитивных качеств от степени развития креативности

в работе исследование показало, что существует зависимость между уровнем развития креативности и метакогнитивными качествами личности. Существует зависимость между уровнем развития креативности и значениями индексов структурной организации метакогнитивных качеств.

Дружинин В. Н., Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 1999.  
Карпов А. А. Общие способности в структуре метакогнитивных качеств личности. Ярославль: ЯрГУ, 2014.

## **АБНОТИВНОСТЬ КАК ФОРМА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ПЕДАГОГА<sup>1</sup>**

*М. М. Кашанов*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова  
(Ярославль)  
*smk007@bk.ru*

**Ц**елью современного педагога является не передача знания, а раскрытие собственных возможностей ученика. В работах А. Н. Воронина, В. Н. Дружинина, А. М. Матюшкина, В. И. Панова, Я. А. Пономарева, Д. В. Ушакова, М. А. Холодной, В. Д. Шадрикова, А. Миллера, К. Heller, J. Renzulli обосновано, каким образом учитель должен играть ведущую роль в поддержании творческого потенциала обучаемого. Тем не менее, в реальных условиях школы прослеживается тенденция подавления педагогом творческой активности учащихся. Да и позиция обучаемых, иногда, оставляет желать лучшего.

Заслуживает внимания мнение А. Л. Журавлева о том, что расширяющиеся исследования позитивных психологических явлений инициируют процесс переориентации и современной практической психологии: от основных задач исправления, коррекции, профилактики и т. п. различных недостатков, отклонений и аномалий она должна переходить к задачам по стимулированию, развитию и т. п. счастливой, успешной и осмысленной жизнедеятельности людей (Журавлев, 2007, С. 80).

На свой вопрос «Возможно ли искусственно воспроизвести условия социальной микросреды, которые могут позитивно влиять на развитие креативности?» В. Н. Дружинин дает однозначный ответ: «...метод формирующего эксперимента мало пригоден для ис-

---

1 Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 13-06-00589а).

следования школьного и юношеского возраста (Дружинин, 1999, с. 218). Углубленное им понятие «когнитивный ресурс» (Дружинин, 2001) открывает широкие перспективы для исследований в области работы с одаренными обучаемыми. Тем более, что одаренные люди школьного и студенческого возраста нуждаются в обучении, отличающемся от традиционного (Н. С. Лейтес, А. И. Савенков, Дж. Фримен, Н. Б. Шумакова, Е. И. Щепланова, В. С. Юркевич и др.). Следовательно, требуются преподаватели, обладающие соответствующей подготовкой. Однако проблема формирования психологической готовности педагогов к работе с обучающимися с общей умственной одаренностью долгое время не была сформулирована и решалась фрагментарно.

Одной из причин подобных затруднений является недостаточная разработанность фундаментальных основ решения данной проблемы. В связи с этим представляется перспективным подход Д. В. Ушакова. Согласно разработанной им структурно-динамической теории интеллект понимается как совокупность прижизненно формируемых функциональных систем. Структура интеллекта, то есть взаимосвязь различных его областей, при этом выступает как результат взаимодействия трех факторов: индивидуально выраженного потенциала формирования интеллектуальных систем, «когнитивного пересечения функций» и средового влияния, определяющего направление распределения потенциала. Предложенная им модель диссинхронии когнитивного развития предполагает различие хроногенных способностей, т. е. в большей степени зависящих от возраста, и персоногенных, т. е. в большей степени зависящих от индивидуальных различий. Показано, что степень «хроногенности» способности зависит от вариативности окружающей среды, стимулирующей развитие этой способности (Ушаков, 2011). Одной из составляющих средового влияния является позиция педагога, ориентированная на выявление интеллектуальной одаренности обучаемых.

Собственно интеллектуальная одаренность – это, безусловно, не дар (как, впрочем, и не продукт социализации), а результат длительного внутреннего процесса выстраивания и роста индивидуальных когнитивных ресурсов личности, направление которого определяется специфическими формами организации познавательного опыта человека, характеризующими уникальность склада его ума (Холодная, 1993. С. 39).

В наших работах поставлен вопрос о существовании абнотивности как особой комплексной составляющей творческого профессионального мышления преподавателя, которая помогает ему в выявлении и развитии одаренности обучаемых (Адушева, Кашапов, 2003;

Григорьева, Кашапов, 1999; Зверева, Кашапов, 2001; Кашапов, 2001; Кашапов, 2012; Ракитская, Григорьева, Кашапов, 1999). Абнотивность мышления – комплексная познавательная и мыслительная способность преподавателя к адекватному восприятию, осмыслению, пониманию, принятию и воодушевлению креативного ученика. Данная способность позволяет педагогу заметить одаренного обучаемого и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в развитии и совершенствовании его творческого потенциала.

Абнотивность существует как особое интегративное интеллектуальное качество учителя, проявляющееся в умении найти в каждом обучаемом изюминку, которая поможет ему творчески развиваться. Его наличие особенно необходимо для формирования творческого мышления профессионалов, оказывающих влияние на образовательную политику учебного заведения. Абнотивность, являясь важной составляющей психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми, способствует их профессиональному и личностному росту, а также развитию креативности у обучающихся.

В целях выявления комплексной способности педагогов к развитию способности к творчеству учащихся использовались следующие методики (Дудырева, Кашапов, 2013): 1. Батарея тестов Е. Торранса и Дж. Гилфорда по оценке креативности. 2. Методика исследования социального интеллекта. Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена. 3. Анкета для оценки педагогом проявлений креативности ученика (Е. М. Григорьева, М. М. Кашапов). 4. Опросник МККА – мотивационно-когнитивный компонент абнотивности (Е. М. Григорьева, А. А. Зверева, М. М. Кашапов). 5. «Абнотивность педагога средней школы» (М. М. Кашапов, А. А. Зверева). 6. «Абнотивность преподавателя вуза» (М. М. Кашапов, А. А. Адушева).

Так, опросник на определение МККА у педагогов состоит из 29 утверждений. Методика максимально направлена именно на педагогическую деятельность, в частности, на работу по поддержанию и развитию креативности учащегося. Опросник проверен на надежность, валидность, разработаны ориентировочные нормы (одна шкала).

В исследовании приняло участие 140 учителей общеобразовательных школ и 130 преподавателей различных факультетов ярославских вузов.

В ходе теоретического и эмпирического исследования выделены и описаны базовые компоненты абнотивности, а также сформулировано ее концептуальное и операциональное определение. Абнотивность, по нашему мнению, включает в себя креативность самого учителя, МККА и рефлексивно-перцептивные способности, выражающиеся в изучении ученика, понимании, сопереживании ему, про-

никновении в индивидуальное своеобразие ученика, способность проанализировать, оценить, лучше понять самого себя.

В результате проведенной работы установлено, что большая часть учителей (82%) не обнаруживают достаточного уровня объективности в оценке творчески-одаренных учеников. Лишь 18% педагогов, независимо от типа учебного общеобразовательного заведения (гимназии, лицеи, типовые школы), а также от типа высшего учебного заведения (гуманитарный, естественнонаучный, технический) обладают абнотивностью. Учителя с высоким социальным интеллектом, уровнем рефлексивности и развитой эмпатией набирают высокий балл по опроснику МККА, а также более объективны при оценке креативности учащихся. Именно они высоко мотивированы на работу с одаренными детьми. Критерием сформированности МККА исследуемого вида компетентности является адекватная система представлений педагогов о творчестве, творческой личности, владение теоретическими и практическими психолого-педагогическими основами управления процессом творческого развития учащихся. МККА включает в себя знание особенностей одаренных студентов, желание чувствовать их образовательные потребности и интересы, готовность к приобретению психолого-педагогических знаний для работы с одаренными обучаемыми, стремление к гибкости в поведении, творческую активность в управлении учебно-познавательной деятельностью. Для оценки сформированности МККА педагога в развитии способности к творчеству учащихся в качестве показателей выступают: осознание значимости творческого развития обучаемых; мотивация на творческую самореализацию в профессиональной деятельности. На основании соотношения критериальных показателей в структуре абнотивности выделены и описаны следующие уровни сформированности данного вида компетентности: низкий, средний, высокий.

Адушева Ю. А. Как определить абнотивность преподавателя вуза? / Адушева, Кашапов // Материалы Всероссийской научной конференции, посвященной 200-летию Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова / Отв. за вып. проф. М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2003. С. 71–73.

Григорьева Е. М. Абнотивность учителя / Григорьева, Кашапов // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов V областной научно-методической конференции. Часть 1. Ярославль, 1999. С. 74–75.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон, 2001. 224 с.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 1999. 368 с.



- Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми / Дудырева, Кашапов // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология». № 2 (24). Москва, 2013. С. 67–76.
- Журавлев А. Л. Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН // Национальный психологический журнал, № 1 (2), сентябрь, 2007. С. 75–80. С. 80.
- Зверева А. А. Кашапов М. М. Абнотивность педагога как средство формирования креативности обучаемых / Зверева, Кашапов // Одаренные дети: теория и практика. М.: Психологический институт РАО – МГППИ. 2001. С. 156–158.
- Кашапов М. М. Психологические компоненты абнотивности педагога // Образование и психология. Ананьевские чтения – 2001. Тезисы научно-практ. конф. 23–25 окт. 2001 г. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2001. С. 512–514.
- Кашапов М. М. Абнотивность как важнейшая интеллектуальная способность педагога // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. III. М.: Российское психологическое общество, 2012. С. 240–241.
- Ракитская О. Н. Разработка методик исследования интеллектуальных компонентов креативности педагога / Ракитская, Григорьева, Кашапов // Исследование педагогического мышления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1999. С. 97–119.
- Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.
- Холодная М. А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 32–39.

## **ТЕСТ VAST В ИЗУЧЕНИИ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ВОСПРИИМЧИВОСТИ: К АПРОБАЦИИ МЕТОДИКИ**

*Т. С. Князева*

Институт психологии РАН (Москва)

**Д**ля изучения эстетической восприимчивости в области визуального искусства в последние годы широко используется тест VAST (Gotz et al., 1979). Многочисленные исследования, проведенные, в том числе и в России (Григорьев, 2014), показали удовлетворительную надежность теста, в то же время вопрос о валидности теста остается открытым.

В исследовании с участием 102 взрослых испытуемых разной профессиональной принадлежности (69 женщин и 33 мужчины; средний

возраст  $M=29,6$ ,  $SD=12,8$ ) сравнивались данные, полученные с помощью теста VAST и задания на сравнение двух художественных полотен известных мастеров. У 70 испытуемых из общей выборки дополнительно проверялся невербальный интеллект с помощью теста SPM Plus.

Тест VAST (Visual Aesthetic Sensitivity Test) представляет собой набор из 50 пар рисунков с изображением абстрактных форм или геометрических фигур. В каждой паре один из рисунков является деформированным, искаженным вариантом другого – гармоничного и «правильного» рисунка. Задача испытуемого заключается в определении более гармоничного рисунка. Кроме выполнения теста VAST испытуемым предлагалось сравнить между собой две картины и оценить, какая из двух картин, по их мнению, имеет более высокий художественный уровень, большую художественную ценность. Имена авторов и названия картин испытуемым не сообщались. Одна картина написана Рафаэлем, другая – его учителем Перуджино. Картины изображают один и тот же сюжет, идентичны по общей композиции и имеют одинаковое название «Обручение Марии». Несмотря на то, что оба художника являются знаменитыми мастерами, «рейтинг» Рафаэля в художественном мире значительно выше, и его полотна по сравнению с Перуджино имеют большую художественную ценность. Выбор картины Рафаэля засчитывался как правильный ответ.

## Результаты

Средние значения по тесту VAST составили 36,2, стандартное отклонение 6,2. Полученные значения сопоставимы с данными предшествующих исследований (Например, Григорьев, 2014).

Сравнение результатов выполнения двух заданий на сравнение изображений показало, что они положительно и значимо связаны между собой. Корреляция между тестом VAST и выбором картин оказалась равной 0.60. Это значит, что чем успешнее испытуемый выполняет тест VAST, тем чаще он выбирает картину Рафаэля, что свидетельствует в пользу валидности теста. Анализ данных показал, что полученная связь является несимметричной. Испытуемые, выбирающие Рафаэля, не имели низких значений по тесту VAST, в то время как испытуемые, имеющие высокие значения по тесту VAST, выбирали как Рафаэля, так и Перуджино с равной степенью вероятности. Полученные результаты демонстрируют, что испытуемые, способные решить сложную задачу на определение художественной ценности произведения, имеют также и высокие результаты по тесту VAST. Но не наоборот – хорошие результаты по тесту VAST не гарантируют «правильного» выбора картины. Проверка равенства дисперсий по критерию Ливена показывает статистически достоверное разли-

чие между дисперсиями средних групп испытуемых, различающихся по выбору картин ( $F=6,4$ ,  $p=0,13$ ).

Размышляя об уровневой природе художественных способностей, можно предположить, что способности первого уровня обеспечивают восприятие базовых эстетических закономерностей (например, пропорций золотого сечения в экспериментах Фехнера). Тест VAST – более сложный тест, дифференцирует людей по способности улавливать различия в нарушении эстетической формы, композиционных соотношений и пропорций. При этом высокие значения по тесту вряд ли могут гарантировать успешность в реализации сложной профессиональной художественной деятельности, скорее, они служат необходимым, но недостаточным условием для ее осуществления. В пользу этого предположения косвенно свидетельствуют данные, показывающие независимость результатов теста VAST от возраста и образования, что подтверждает идею врожденности первичных эстетических способностей к восприятию хорошей формы (Frois, Eysenck, 1995).

Получена слабая, но достоверная связь между тестом VAST и уровнем интеллекта  $r=0,387$  ( $p=0,01$ ). Этот результат согласуется с данными других исследований (Götz, 1987; Frois, Eysenck, 1995; Григорьев, 2014), что указывает на надежность связи между тестами VAST и SPM Plus. В то же время связь между интеллектом и выбором картины отсутствует.

Кроме вклада в апробацию теста данное исследование дает возможность сделать и перспективное предположение в отношении места эстетической восприимчивости, измеряемой тестом VAST, в общей структуре художественных способностей.

Григорьев А. А., Князева Т. С., Козьяков Р. В., Смирнова О. М., Сухановский В. Ю. Диагностика эстетической одаренности: апробация теста VAST в России // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2014. № 4. С. 96–109.

Frois J. P., Eysenck H. J. The visual aesthetic sensitivity test applied to Portuguese children and fine art students // Creativity Research Journal. 1995. V. 8. № 3. P. 277–284.

Gotz K. O., Borisy S. R., Lynn R., Eysenck H. J. A new visual aesthetic sensitivity test (VAST). I. Construction and psychometric properties // Perceptual and Motor Skills. 1979. V. 49. P. 795–802.

## ПАРНЫЕ МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*В. В. Кобыльченко*

Институт специальной педагогики НАПН Украины (Киев)

*vadimvk@ukr.net*

**В** процессе развития человека возникают новые формы взаимодействия с миром, направленные на обеспечение и поддержание самой возможности деятельности субъекта, становясь тем, что принято называть активностью субъекта. Активность, которая реализуется субъектом, мотивирована структурами, которые аккумулировали модели предыдущих взаимодействий, и характеризуется как предметная за своими целями и результатами.

Фиксация моделей взаимодействий приводит к формированию структур, которые сохраняют все разнообразие предыдущих взаимодействий с миром. Такая структура уникальна, поскольку история ее формирования индивидуальна, она способна к саморазвитию, владеет активностью и является ее источником.

Развитие субъекта – это непрерывный процесс становления его уровней, где на каждом сохраняется целостность, уникальная индивидуальность, избирательность субъекта и его активности во взаимоотношениях с миром. Уровневый критерий субъекта позволяет интегрировать разные представления о субъекте в едином континууме развития (Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010).

Таким образом, модели фиксированных взаимодействий – это компоненты субъекта как системного образования, а разнообразие моделей отражают всю историю становления личности как субъекта.

Социальный интеллект – это интегральная способность, которая определяет успешность межличностного взаимодействия и социальной адаптации человека, объединяет и регулирует познавательные процессы, связанные с отражением социальных объектов.

Переходя к рассмотрению механизмов его развития, дадим им определение как совокупности тесно между собой связанных обстоятельств внутреннего и внешнего мира ребенка, которые оказывают содействие становлению и функционированию новообразований в психической и социальной сферах. Среди наиболее приоритетных механизмов развития социального интеллекта мы выделяем следующие пары: идентификацию/обособление, ассимиляцию/аккомодацию, интериоризацию/экстериоризацию (Кобыльченко, 2015).

В психологии, прежде всего социальной, утвердилось положение о том, что личность возникает и развивается в системе социального взаимодействия с другими людьми, постепенно «присваивая»

социокультурный опыт человечества. Личность человека постоянно находится в процессе самоопределения, решая для себя актуальную проблему уподобления «Я – это Ты» и проблему обособления «Я – не Ты» (Мухина, 1999).

С помощью механизма идентификации развитие личности происходит в заданной системе координат «Я–Ты» и позволяет человеку иметь целостную картину самосознания. Механизм обособления представляет собой постепенный процесс отстранения личности от определенных условий, обстоятельств, людей. Это процесс выделения личности из общей, недифференцированной атмосферы ее существования. Способность к обособлению может выражаться в положительных формах, таких как защита и сохранения собственной «самости», индивидуальности. Отрицательные формы обособления это проявления агрессии, враждебности, отчуждения и открытой вражды.

Оба названных механизма действуют на когнитивном и эмоциональном уровнях развития человека.

Под ассимиляцией по обыкновению понимается восприятие и интеграция личностного опыта в соответствии с уже сформированными когнитивными структурами индивида (Пиаже, 1969). Ассимиляция всегда кристаллизуется в уже имеющихся знаниях, типах реакций и программах поведения. К аккомодации относят изменения (распространение и дифференциацию) опыта в соответствии с особенностями окружающей среды. Таким образом, непосредственный двигатель развития – восстановление утраченного равновесия между аккомодацией и ассимиляцией, поскольку новые требования часто нарушают существующее равновесие.

С каждым новым знанием о себе во внутреннем мире ребенка происходит взаимодействие того, что уже стало «моим» с тем, что как новое еще должно соединиться с «моим». Как правило, данный процесс взаимодействия завершается появлением определенных новообразований в психике, поднимает личность на новую ступень ее развития. Однако случается и так, что при влиянии новой информации, которая противоречит тому, что уже усвоено ребенком, стало неотъемлемой частью его внутреннего мира, происходит нарушение равновесия между внешним и внутренним – когнитивный диссонанс (Фестингер, 2000). Именно этот момент столкновения двух тенденций сопровождается переживанием разных эмоциональных состояний, степень глубины, сила напряжения которых зависят от целого ряда внутренних условий личности, от стойкости, или, наоборот, – от нестойкости ее представлений о себе, особенностей эмоционального склада личности и т. п.

Постоянное возникновение и образование нового в структуре личности ребенка характеризует процесс его развития, которое включает единство двух противоположностей: интериоризацию (интернализацию) – включение ребенком в свое «внутреннее» внешних социальных влияний; экстериоризацию (экстернализацию) – использование ребенком накопленного социального опыта.

Механизм интериоризации отображает вторичность в целом внутренних психических образований по отношению к внешней реальности. Она была внешней уже потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией. Л. С. Выготский утверждал, что любая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сначала – социальном, потом – психологическом, вначале между людьми как категория интерпсихическая, со временем внутри ребенка как категория интрапсихическая (Выготский, 1982). Психическая природа человека представляет совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь, что стали функциями личности и формами ее структуры.

Формируясь в процессе деятельности и общения, психические процессы и психические свойства человека в них и проявляются, объективируются. В этой деятельности субъективное становится объективным, через нее оно и влияет на объективную действительность.

Таким образом, психическое в целом, и социальный интеллект в частности определяют и регулируют действия и поступки человека. В этой дихотомии внешнего и внутреннего заключается понимание детерминации и проявления социальной активности человека.

Выготский Л. С. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982.

Кобыльченко В. В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015.

Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. М.: ИЦ «Академия», 1999.

Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. Пер. с англ. СПб: Речь, 2000.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М., 1969.

## ОПРЕДЕЛЕНИЕ ТИПОВ ОДАРЕННОСТИ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

*В. К. Кочисов, О. У. Гогицаева*

ФГБОУ ВПО «Северо-Осетинский государственный университет  
им. К. Л. Хетагурова», г. Владикавказ, Россия  
*gogitsaeva@yandex.ru*

Каждый одаренный ребенок неповторим, и все же при всем разнообразии индивидуальных проявлений таких детей (подростков), существует много общего, типичного, характерного для большинства одаренных детей. Это отмечают многие исследователи одаренности (Гогицаева, 2014).

Наряду с глубинными, скрытыми от непрофессионального взгляда черт, присущих одаренным детям, достаточно много тех, которые часто проявляются в поведении ребенка, в его общении со сверстниками и взрослыми, в познавательной деятельности. Такие особенности почти всегда могут быть замечены не только практическими психологами, но и учителями, родителями

У понятия «детская одаренность» есть синоним – «потенциал личности» (А. М. Матюшкин, Д. Рензулли и др.). Об определенной степени одаренности возможно говорить применительно к каждому ребенку (Сухачева, 2009).

И наоборот, под словосочетанием «одаренные дети» подразумевается исключительность, которая предполагает существование особой группы детей, которые уже по определению существенно отличаются от сверстников.

Известный специалист в области детской одаренности Н. С. Лейтес, классифицируя разные педагогические подходы к этой проблеме, выделяет три категории детей, которых в социально – педагогической практике обычно принято именовать одаренными (Сухачева, 2009):

- дети с высоким интеллектом;
- дети, достигшие выдающихся успехов в каком – либо виде деятельности (например, в учебной);
- дети с высокой креативностью.

Многие исследователи детской одаренности склонны разделять виды детской одаренности схожим образом.

Обоснованием возможности выделения некоторых подростков среди их сверстников в отдельную группу – одаренных (и дифференциация в данной группе детей на три группы подростков, обладающих разными типами одаренности) является также анализ некоторых

исследований психологов, занимающихся проблемами одаренности (Кочисов, Гогицаева, 2013).

Так, например, к наиболее характерным, а потому часто встречающимся особенностям одаренных детей, Ю. З. Гильбух относит: необычайно раннее проявление высокой познавательной активности и любознательности; быстроту и точность выполнения умственных операций, обусловленные устойчивостью внимания и оперативной памяти; сформированность навыков логического мышления; богатство активного словаря; выраженную установку на творческое выполнение заданий; развитость творческого мышления и воображения, владение основными компонентами умения учиться.

Многие специалисты выделяют также следующие личностные характеристики одаренных детей: высокие интеллектуальные способности; выдающиеся креативные способности; способность к быстрому усвоению, воспроизведению, переработке информации, высокая личностная ответственность; самостоятельность суждений (Шутарева, 2009).

В работах многих отечественных исследователей описан ряд аналогичных характеристик (Д. Б. Богоявленская, О. М. Дьяченко, А. В. Петровский и др.). Большинству одаренных детей также присущи такие характеристики как (Шутарева, 2004): способность нестандартно мыслить; предлагать неожиданные, оригинальные решения; умение находить всевозможные пути решения проблем; способность предвидеть, прогнозировать последствия; желание к проверке новых идей; способность оценивать процесс и результат действий; изобретательность в выборе и использовании различных предметов; способность увлекаться, уходить «с головой» в интересующее занятие; способность не только предлагать, но и разрабатывать собственные и чужие идеи; продуктивность, способность предлагать большое количество самых разных идей и решений; способность и склонность к интуитивному поиску решений; способность к логическим рассуждениям, способность оперировать абстрактными понятиями; чувствительность к противоречиям; интерес к построению гипотез; интерес и исключительные способности к классификации и категоризации; большой словарный запас; умение хорошо излагать свои мысли; владение большим объемом информации; способность хорошо улавливать связь между одним событием и другим, между причиной и следствием; способность к переносу усвоенного опыта на новый материал; интерес к решению сложных задач, требующих умственного усилия, напряжения; наблюдательность, интерес к анализу событий и явлений; способность долго удерживать в памяти символы, буквы, слова; широкий кругозор, круг интересов; постоянное желание зада-



вать много вопросов о происхождении и функциях предметов; способность легко обучаться, все «схватывать на лету»; умение быстро запоминать услышанное и прочитанное без специального заучивания; проявление ярко выраженной, разносторонней любознательности; умение делать выводы и обобщения.

Гогицаева О. У. Творчество и креативность как условие инновационного образования // Инновационные технологии в системе высшего образования. Сборник материалов II Международной научно-практической конференции. 2014. С. 47–49.

Кочисов В. К., Гогицаева О. У. Психолого-педагогический подход к изучению культурной идентичности личности // Человек, субъект, личность в современной психологии. материалы Международной научной конференции, посвященной 80-летию А. В. Брушлинского: в 3-х томах. Ответственные редакторы А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко. 2013. С. 106–109.

Сухачева Э. А. Педагогические условия развития музыкальной одаренности у детей младшего школьного возраста Дис. ... канд. пед. Наук. Воронеж, 2009. С.165.

Шутарева Л. Н. Развитие творческих способностей младших школьников в условиях изобразительной деятельности Дис. ... канд. пед. наук. Саратов, 2004. С. 178.

## ОСМЫСЛЕНИЕ «ЖИЗНИ КАК ТВОРЧЕСТВА»

*Е. А. Кукуев*

Тюменский государственный университет (Тюмень)

*eakukuev@gmail.com*

«Жизнь как творчество» это название одной из глав работы В. Н. Дружинина «Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии» (Дружинин, 2010), которая начинается со слов: «Смерть неизбежна. Жизнь лишена смысла. У творческого человека есть возможность не замечать бессмысленность существования». Эту фразу можно рассматривать и как афоризм, и как логический конструкт, и как экзистенциальный посыл.

Действительно, если «Смерть неизбежна», то «Жизнь лишена смысла» и наблюдаем «...бессмысленность существования». Но введение некоего «творческого человека» дает возможность избежать первоначальной аксиоматики жизни. Кто же такой «творческий человек», и в чем проявляется «творчество жизни»?

Изначально В. Н. Дружинин исходит из анализа антропогенеза, указывая: «Человек в отличие от животного не имеет «экологической ниши», к которой его приуготовил процесс эволюции. Точнее было бы сказать: человек должен выбрать, создать эту экзистенциальную нишу или выйти за пределы данной ему обстоятельствами» (Дружинин, 2010). То есть, человек трансцендентен по своей природе, ибо его жизнь есть процесс выхода за пределы того, что ему дано. Таким образом, творчество (как выход за пределы существующего) есть часть естества человека, сформированного им единственным в филогенезе всего живого на нашей планете.

Несмотря на то, что творчество есть способность Человека как вида, В. Н. Дружинин проводит дифференциацию среди людей по отношению и проявлению творчества на «человека действия» и «творческого человека».

Основой для дифференциации выбрано условное деление «целостной жизни» на время «подготовительной жизни» и время «настоящей жизни». Это имеет важный именно экзистенциальный аспект. Действительно, несмотря на понимание и осмысление целостности человека, его жизни, приходится выделять компоненты, этапы и т. д. В данном же случае В. Н. Дружинин указывает на возможное «застревание» человека на подготовительном этапе: «Жизнь как подготовка к подлинной жизни». Когда человеком живет в постоянном ожидании чего-то, в идеализации некоего будущего, которое «разрешит проблемы», «принесет избавление», «осуществит мечту» и т. п., что можно было бы охарактеризовать как «темпоральную ригидность» в виде акцентирования на определенном временном отрезке в противовес целостному представлению времени (гармонизации времен) и себя в нем. «Жизнь как подготовки» близка идеология «общества полезности». В котором каждый этап жизни человека рассматривается как полезные накопления, которые нужны на следующем этапе. То есть, каждый возраст есть подготовка к следующему. И в этой подготовке, полезности теряется целостность жизни и цельность человека в каждый момент.

Таких людей Владимир Николаевич описывает как «человека действия». Типичность поведения и ритуализация наиболее ярко их демонстрируют. И именно это, по большей части поддерживается и требуется обществом. Так, готовность ребенка к школе, по мнению В. Н. Дружинина, «значит не более, чем способность и склонность подчиняться авторитету, жить по регламенту и выполнять задания согласно предписаниям» (Дружинин, 2010). Этот краеугольный камень образования в виде противоречия между стремлением к формированию у ребенка норм жизни в обществе (адаптации) и поддержанию

и развитию индивидуальности, решается не в пользу последнего. Противоречие между формированием творческого человека и живущим по правилам. Но, творчество это всегда выход «за правила», иначе мы никогда не узнали бы, например, неевклидовой геометрии Н. И. Лобачевского. При этом не провозглашается «жизнь не по правилам». Творчество, основываясь на дивергентном мышлении, позволяет податься над ситуацией, посмотреть с разных сторон, и в какой-то момент может осознать, что определенные правила уже устарели.

Отдельно остановлюсь на фразе «У творческого человека есть возможность не замечать бессмысленность существования». Самым главным экзистенциальным посылом здесь можно отметить: «есть возможность не замечать». Человек действия, или обычный человек может жить и, не ощущая порой «бессмысленность существования». Именно эту проблему В. Франкл называл главной в XX веке и для работы с ней была разработана логотерапия. Жизнь по правилам, жизнь без творчества не дает целостной, цветной картины мира и жизни. Человек действия как Мартин Иден жив пока есть цель. Человек творчества – субъект собственной жизни, поэтому он свободен, и поэтому у него «есть возможность не замечать», и он свободен в этом выборе.

К этому и призывает В. Н. Дружинин: «...прожить свою собственную, а не навязанную или предписанную извне, даже самым благородным образом выглядящую жизнь» (Дружинин, 2010). Основу же этого процесса составляет творчество как способность выходить за пределы существующего, в мир нового, неопределенного, нигде не представленного, а значит мир, где ты можешь в полной мере проявиться как личность, индивидуальность.

Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.

## **СМЫСЛОВОЕ РАЗВИТИЕ СОЛДАТ СРОЧНОЙ СЛУЖБЫ**

*И. М. Кыштымова, И. С. Шахова*

Иркутский государственный университет  
*info@creativity.ru*

**С**мыслы, которыми человек наделяет мир, являются предметом исследования экзистенциальной психологии. При важности смысловой сферы ее изучение сопряжено с значительными трудностями. В. Н. Дружинин отмечал, что главным эмпирическим методом

экзистенциальной психологии должен быть анализ текстов (Дружинин, 2000, с.10). Текст является творческим отпечатком личности автора, и его анализ позволяет реконструировать смысловые доминанты личности. Мы исследовали смысловую динамику солдат срочной службы, полагая, что уровень смыслового развития является системообразующим в структуре личности и в значительной степени определяет особенности ее функционирования. Неоднозначное отношение современных юношей к службе в армии актуализирует проблему влияния армейских условий на смысловое развитие солдат.

Исследование проводилось на базе дивизии, дислоцирующейся в г. Иркутске, среди солдат, проходящих службу по призыву, в качестве контрольной группы привлекались не служившие в армии студенты. Всего в исследовании приняли участие 55 человек (37 – солдаты, сержанты, проходящие воинскую службу по призыву, 18 – студенты – юноши Иркутского регионального педагогического колледжа). Среди солдат 13 человек имело образование выше среднего и 24 – уровень образования средний и не оконченный средний. Основным методом исследования был «Метод психосемиотического анализа текста» (Кыштымова, 2008), одним из диагностических показателей которого является уровень смыслового развития вербального автора сочинения. Испытуемые писали сочинение на свободную тему, время создания текста не ограничивалось.

Первый этап исследования был проведен в период начала воинской службы солдатами (ноябрь 2012 года), второй этап – перед увольнением солдат из рядов Вооруженных Сил (ноябрь 2013 года).

Сравнительный анализ результатов исследования солдат и студентов на начальном этапе показал, что значимых различий между группами по значениям показателей смысловых категорий не выявлено.

На втором этапе исследования с помощью критерия Манна–Уитни были обнаружены различия по показателю смысла, в частности, у солдат выявлен более высокий уровень «группоцентрического» и «гуманистического» уровней смыслового развития – ему соответствуют 71,3% солдат, и только 33,4% студентов. Доминирующий смысловой уровень у студентов – «эгоцентрический». Таким образом, можно констатировать, что смысл, дифференциальные уровни которого определены на основе нравственного основания, у юношей, отслуживших армейскую службу, выше.

Далее мы определяли динамику показателей смысла у солдат за год службы. Значения диагностических маркеров уровня смыслового развития личности по критерию Вилкоксона оказались статистически значимо выше в конце службы по показателю «ответственность» ( $p=0,011$ ). Это данные свидетельствуют о развитии у юношей

в процессе прохождения службы нравственной составляющей личностных смыслов, которую маркирует рост значений диагностического показателя «ответственность». По признаку ответственности противопоставляются созидательная свобода и эгоцентризм. Высокие значения этого показателя свидетельствуют о развитии у юношей способности нести ответственность за себя и за других.

Общие для выборки солдат значения уровней развития нравственных смыслов, среди которых выделяются эгоцентрический, группоцентрический, гуманистический и духовный, не обнаружили статистически значимой динамики, как и значения уровней развития мировоззренческих смыслов, среди которых выделяются бытовой, социальный, национально-культурный и духовный. При этом обнаружена интересная динамика: юноши с изначально высокими значениями «смысла 1» («духовный», «национально-культурный») и «смысла 2» («духовный», «гуманистический») обнаружили после службы снижение показателей. И, наоборот, у юношей с выявленными в начале службы низкими значениями «смысла 1» («бытовой») и «смысла 2» (эгоцентрический) повысились показатели смыслового развития.

При проведении сравнительного анализа диагностических показателей у военнослужащих, имеющих низкий уровень образования (не полное среднее и среднее) и, с другой стороны, имеющих среднее техническое, не оконченное высшее и высшее образование, было установлено, что в группе имеющих уровень образования выше среднего, статистически значимой динамики показателей смысла не выявлено.

В группе военнослужащих, имеющих среднее и не оконченное среднее образование, динамика значительнее. Изменения произошли по показателю «смысл 1» ( $p=0,046$ ). Это свидетельствует о росте мировоззренческого уровня личностных смыслов военнослужащих, не имеющих образования. Армейская среда оказала позитивное влияние на процессы их смыслового развития. У солдат с низким образовательным статусом произошло достоверное повышение значений по показателям «ответственность» ( $p=0,034$ ), «цельность» ( $p=0,033$ ), «гармонический центр» ( $p=0,05$ ).

В контрольной группе статистически значимых изменений в личностной сфере юношей не произошло.

Полученные с помощью методики диагностического анализа текста данные показали ту же тенденцию, что и полученные с помощью «Методики предельных смыслов» Д. А. Леонтьева.

Результаты исследования позволяют заключить, что служба в армии продуктивна для личностного развития юношей с низким уровнем образования и смыслового развития – их показатели значимо повысились. С другой стороны, условия службы не оказывают пози-

тивного влияния на юношей с высоким образовательным статусом и развитой смысловой системой, более того, показатели их смыслового развития снижаются.

Отсутствие значимой динамики смысловых показателей в контрольной группе студентов колледжа позволяет заключить, что армия оказывает значительное влияние на изменение смысловой системы солдат.

Дружинин, В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.

Кыштымова, И. М. Психосемиотическая методика диагностики вербальной креативности // Психологический журнал. 2008. Т. 29. № 6. С. 57–67.

## **СОЦИОДИНАМИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ КУЛЬТУРЫ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*А. Н. Лебедев*

Институт психологии РАН (Москва)

*lebedev-lubimov@yandex.ru*

**С**овременные исследования интеллектуального развития человека и задача создания искусственного интеллекта находятся в неочевидном, но весьма существенном противоречии, если анализировать этот вопрос, например, с точки зрения социодинамической теории культуры (Moles, 1973). Суть данного противоречия состоит в том, что алгоритмы, используемые в современных высокоинтеллектуальных технических системах, основаны на принципах математической логики и рациональном отношении к задаваемым целям, планам их достижения и имеющимся ресурсам. Однако реальное мышление людей (как психический процесс) в значительной степени оказывается нерациональным и даже иррациональным, какую бы высокую общественную оценку эти люди не получали (Kahneman, Tversky, Slovic, 2005).

Главным образом это происходит потому, что собственно человеческое мышление, если его рассматривать в социальном контексте, не только допускает ложные суждения, заблуждения и ошибки, но и во многом формируется на их основе (Moscovici, 1995). Общение людей друг с другом невозможно без эмоционального отношения. А эмоциональное отношение также во многом связано с социальными иллюзиями, социальными представлениями, стереотипами, мифами,

религиозностью, конформизмом, соблюдением или несоблюдением социальных и моральных норм и даже с этикетом и пр. (Asch, Sherif, 1951; Milgram, 1992, 2000; Zimbardo, 1991, 2005).

Более того, творческое самовыражение во многих областях современной культуры (изобразительное искусство, музыка, художественная литература и пр.) основано на ложных суждениях, на отрыве от реальности, на эмоциональном выделении того, что с точки зрения рациональной логики не может рассматриваться как нечто важное для выполнения какой-либо деятельности. В рамках психоанализа достаточно убедительно показано, что «умеренные психические патологии» очень часто способствуют популярности художника в социальных условиях и создают ему благоприятный психологический фон в обществе для продуктивной творческой деятельности и всеобщего признания (Freud, 2006; Adler, 1997).

Искусственный разум, как полагал А. Тьюринг, по определению не способен переживать эмоции, равные человеческим (Alan Turing Test). То есть, по его мнению, эмоции компьютера – это лишь в той или иной степени имитация эмоций человека. Было бы катастрофой, если бы «миллионы компьютеров или компьютерных программ оказались способными переживать жесточайшую боль, равной боли ракового больного человека на последней стадии болезни. Если бы такое стало возможным, то маньяк-ученый, создающий компьютерные программы, способные испытывать эмоции, оказался бы равным Богу. А его «творение» было бы равносильно искусственному аду, наполненному миллионами ни в чем не повинных мучеников, не совершившими греха и не понимающими, за что им выпали такие страдания» (Веригин, 2012).

Искусственный интеллект также не может быть, по определению религиозен, то есть религиозен в истинно человеческом смысле. Любая религия основана на бездоказательных суждениях веры, а создание сложной иррациональной технологии, заблуждающейся и совершающей ошибки, вряд ли экономически привлекательная для инвесторов, если, конечно, они не обеспокоены маниакальной идеей глобального терроризма. Хотя все эти предположения, по мнению некоторых футурологов, не являются такими уж нереалистичными. В частности, основатель компании «Майкрософт» Билл Гейтс в настоящее время неоднократно высказывает подобные опасения публично.

Таким образом, одна из наиболее популярных проблем второй половины прошлого века: «Может ли компьютер мыслить, как человек?» сегодня уже мало интересует ученых. Сегодня и исследователи, и инженеры обеспокоены вопросом: «Может ли компьютер чувство-

вать, как человек?» И это сложнейшая фундаментальная не только философская, но и научная психологическая проблема, которая в нашей стране сегодня волнует, пожалуй, лишь писателей-фантастов.

Социодинамическая теория культуры, одним из авторов которой является французский социальный психолог А. Моля, заставляет рассмотреть вопрос о развитии искусственного интеллекта в сравнении с интеллектом человека. Точнее она ставит вопрос о том, нужен ли вообще интеллект и какие-либо интеллектуальные способности для формирования современной массовой культуры? Не достаточно для создания шедевра лишь эмоций, самовыражения и социальной популярности? Ведь любая культура в условиях рыночной экономики оказывается культурой «мозаичной», то есть разрушающей привычные представления о жесткой иерархии норм и ценностей в том смысле, как это представлялось, например, одному из признанных культурологов современности лауреату Нобелевской премии А. Швейцеру?

То есть возникает проблема: могут ли в современной культуре ценности формироваться «из ничего», то есть как бы «на пустом» месте и не требовать сложных интеллектуальных затрат? Или в основе «социально ценного» всегда лежит некое объективное основание, например, некое эстетическое или этическое начало? Может ли «оригинальное» (термин А. Моля) в социальных условиях само по себе порождать социальную ценность в условиях общения людей, а затем превращаться в норму и становиться элементом классической культуры? С точки зрения материалистической философии (точнее – марксизма), это невозможно. С точки зрения социодинамической теории – это происходит практически постоянно (Веригин, 2012). То есть формально-динамические характеристики явления могут трансформироваться и формировать некое социокультурное «содержание» (Гордякова, Лебедев, 2012). Более того, в работах А. А. Моля и цитируемых им работах других авторов на основе эмпирических исследований в различных областях культуры определяется цикл в 25 лет, который, возможно, связан с социальной психологией общения людей, и должен рассматриваться в рамках теории поколений (Howe, Strauss, 1997) и синергетической модели (Haken, 2001). В противном случае историки и критики всегда будут дискутировать на тему: являются ли высокоинтеллектуальными и талантливыми такие художники, как, например, П. Пикассо, С. Дали, Э. Уорхолл или Э. Мунк.

Альфред А. Наука жить. К.: 1997.

Веригин А. Н. Теория психического отражения и экономического поведения // Экономическая психология в современном мире: сборник научных статей / Отв. ред. Лебедев А. Н. М.: Экон-информ, 2012. С. 57–68.



- Канеман Д., Словик П., Тверски А. Принятие решений в неопределенности: Правила и предубеждения. Харьков: Гуманитарный центр, 2005.
- Лебедев А. Н. Гордякова О. В. Психологическое воздействие в современных маркетинговых коммуникациях // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 129–142.
- Моль А. Социодинамика культуры. М.: Прогресс, 1973.
- Московичи С. Методологические и теоретические проблемы психологии // Психологический журнал, 1995, том 16, № 2. С. 3–14.
- Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе / Пер. М. В. Вульф, А. А. Спектор. М.: АСТ, 2006.
- Хакен Г. Принципы работы головного мозга: Синергетический подход к активности мозга, поведению и когнитивной деятельности. М.: Пер Сэ, 2001.
- Asch S. E. Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgments // H. Guetzkow (Ed.). Groups, leadership and men. Pittsburgh, PA: Carnegie Press. 1951.
- Milgram S. The individual in a social world: Essays and experiments (2<sup>nd</sup> ed.) / Ed. by J. Sabini, M. Silver. N. Y.: McGraw-Hill. 1992. (Милгрэм С. Эксперимент в социальной психологии. СПб.: Питер, 2000.)
- Strauss W., Howe N. The Fourth Turning: An American Prophecy – What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny. N. Y.: Broadway Books, 1997.
- Zimbardo P. G., Leippe M. R. The psychology of attitude change and social influence. N. Y.: McGraw-Hill, 1991. (Зимбардо Ф., Лейппе М. Социальное влияние. СПб.: Питер, 2000.)

## **КРЕАТИВНАЯ ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ИНТЕЛЛЕКТ: «СНАРУЖИ» И «ВНУТРИ» ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Л. З. Левит*

Центр психологического здоровья и образования (Минск)  
*leolev44@tut.by*

**Введение.** В 2006–2012 гг. нами была разработана «Личностно-ориентированная концепция счастья» (ЛОКС), в которой самореализация индивида, достижение им осмысленной, полноценной жизни описываются через взаимодействие двух систем – «Личностной Уникальности» (ЛУ) и «Эгоизма» (ЭГ). Каждая система состоит из 4-х уровней, соответствующих (снизу вверх) «организму», «индивиду»,

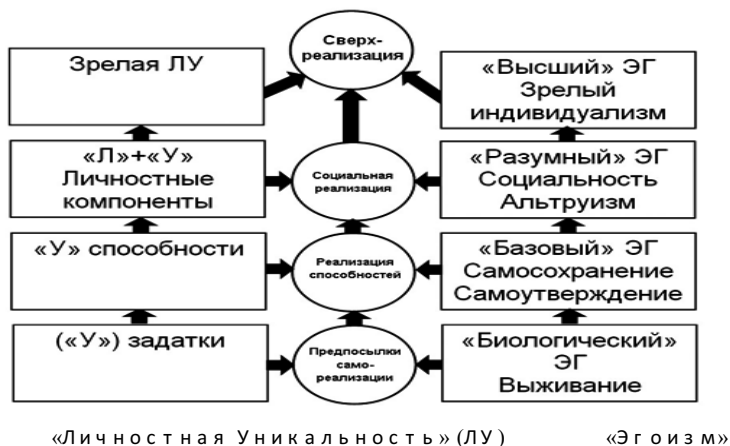


Рис. 1. ЛОКС

«личности» и «индивидуальности». Одновременно с этим каждый уровень представляет собой определенный этап человеческого развития (рисунок 1).

ЛОКС может быть отнесена (большой частью) к эвдемонической группе теорий в современной позитивной психологии, изучающих индивидуальный потенциал и его реализацию в связи с достижением счастья (Левит, 2014). Разумеется, мы не могли пройти мимо вопроса о соотношении понятий «креативная личность» и «интеллект», представленного, в частности, в известной работе В. Н. Дружинина (Дружинин, 2007).

**Предлагаемое решение.** В рамках ЛОКС система «Личностная Уникальность» представляет собой некий «содержательный» потенциал, реализуемый в специфической, предназначенной для него активности. Система «Эгоизм» на высшем уровне своего развития (отныне понимаемая как зрелый индивидуализм) предназначена для осуществления защитных и мотивационных функций в процессе реализации ЛУ. Таким образом, система «ЛУ» оперирует, главным образом, внутри осуществляемой субъектом деятельности, в то время как система «ЭГ» – снаружи от нее.

При такой диспозиции обсуждаемая проблема имеет достаточно ясное решение. Понятие «творческой личности» в значительной, если не в абсолютной степени относится к системе «ЭГ» в ЛОКС. В частности, мы неоднократно отмечали сходство этапов и динамики указываемой системы с развитием иерархии потребностей А. Маслоу (Левит, 2013–2014). Что касается термина «интеллект», то данное понятие

следует четко дифференцировать: либо в соответствии с его принадлежностью непосредственно к осуществляемой деятельности (система «ЛУ»), либо к пониманию и планированию одаренным индивидом общего жизненного контекста (жизненного пути и его вариантов), в котором указанная деятельность осуществляется (система «ЭГ»). Жизнь творца в двух разных «мирах» требует разного интеллекта.

Иными словами, речь может идти о «внутреннем» и «наружном» интеллекте. Отсутствие первого снимает вопрос об одаренности в принципе, и тогда (при наличии второго вида интеллекта) мы будем иметь дело с успешным, энергичным и целеустремленным «организатором» широкого профиля. Отсутствие же «второго», более «широкого» интеллекта может привести к отмечаемой В. Н. Дружининым неспособности творца «позаботиться о себе», «неумелому обращению с собой», нереализованном таланте и преждевременной смерти (Дружинин, 2007). Недостаточное развитие и выраженность системы «ЭГ» (при которой внутренний потенциал – Личностная Уникальность – расценивается индивидом в качестве *главной* жизненной ценности, подлежащей реализации во внешнем мире) способны быть до некоторой степени компенсированы внимательным и заботливым окружением.

Таким образом, интеллект в двух выявленных «разновидностях» и принадлежит «креативной личности» и существует отдельно от нее. В созданную ЛОКС рамку попадают (не могут не попасть) результаты *всех* исследований, имеющих отношение к обсуждаемой проблеме.

**В заключение** два дополнительных соображения. Указываемое В. Н. Дружининым деление людей на «экстерналов» и «интерналов» (Дружинин, 2010) также способно быть интерпретировано как преобладание системы «ЭГ» или «ЛУ» соответственно. Также отметим, что в целях диагностики выраженности уровней обеих систем ЛОКС нами созданы и успешно апробированы диагностические опросники (Левит, 2014).

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

Дружинин В. Н. Варианты жизни. СПб.: Питер, 2010. 160 с.

Левит Л. З. Геометрия в психологии: «пирамида Маслоу» и «пирамида Левита» // Современное гуманитарное образование (материалы конференции). Севастополь: Ариал, 2013. С. 198–202.

Левит Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014. Ч. 1. 420 с.

Левит Л. З. Индивидуальный потенциал и его реализация: двусистемная концепция (в двух частях). Минск: РИВШ, 2014. Ч. 2. 272 с.

## ВЛИЯНИЕ ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ НА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

*Е. В. Логутова*

Оренбургский государственный университет (Оренбург)

*logutovae@mail.ru*

Современная школа «должна подготовить человека, способного быть конкурентоспособным, быть гражданином и патриотом, человеком, от которого зависит будущее личностного самоопределения и будущее страны» (Панов, 1998), а это возможно только в режиме непрерывного развития и творческого поиска прогрессивных технологий, методик, достижения нового качества образования, социализации обучения учащихся, роста профессионализма на педагогическом и управленческом уровне.

Одной из тенденций современного образования является его человекоориентированность, опора на индивидуальные психофизиологические особенности в обучении и воспитании учащихся. Понятие «гендер» используется для обозначения социокультурных характеристик мужчин и женщин в отличие от пола, совокупности биологических характеристик.

Основы гендерных различий в способах мышления, которые отражаются на способах усвоения знаний, закладываются генетически и затем с раннего детства развиваются в семье и в общении, в результате чего дети учатся поступать в соответствии со своим полом, гендерным стереотипом, у них вырабатывается «гендеросоответствующее» поведение (Бессонова, 1994).

Гормоны и строение головного мозга у детей разного пола имеют значительные различия, что влияет на их способности, поведение, предпочтения, отношение к окружающему миру. Влияние пола на интеллектуальные функции проявляется не в общем уровне интеллекта, а в структуре, характере умственных способностей. Многочисленные исследования показывают, что у мальчиков более развиты способности к точным наукам, лучше развит зрительно-пространственный интеллект, а у девочек лучше развиты речевые навыки, более гибкое мышление, в детстве они по сравнению с мальчиками развиваются быстрее.

Предметом исследования стали качественные различия в структуре интеллекта учащихся старших профильных классов (технологического и филологического). Выборку составили 76 учащихся 10–11 классов МОАУ «Лицей № 1» г. Оренбурга (из них девушек – 43, юношей – 33).

Исследование гендерной идентичности, проведенное с помощью методики С. Бэм позволило выявить гендерные группы учащихся: андрогинные – 65,8%; маскулинные – 18,4%; фемининные – 15,8%.

Интеллектуальные способности учащихся с различными гендерными характеристиками исследовались с помощью теста структуры интеллекта Амтхауэра и методики «Прогрессивные матрицы» Равенна. В ходе исследования были проанализированы четыре вида способностей: вербальные способности, способности к абстрагированию, математические способности и пространственное воображение.

Анализ полученных данные, позволил сделать вывод о том, что между старшеклассниками маскулинного типа технологического профиля и старшеклассниками фемининного типа филологического профиля наблюдаются существенные различия в структуре интеллекта по изучаемым способностям. Вербальные способности и способности к абстрагированию в большей степени присущи старшеклассникам филологического профиля с фемининным типом, а математические способности и пространственное воображение в большей степени присущи старшеклассникам технологического профиля с маскулинным типом. Наряду с этим, у старшеклассников филологического профиля с фемининным типом уровень математических способностей и пространственного воображения значительно ниже, чем у старшеклассников технологического профиля с маскулинным типом, у которых значительно ниже уровень вербальных способностей и способностей к абстрагированию.

Старшеклассники технологического профиля с маскулинным типом имеют больше преимуществ по сравнению со старшеклассниками филологического профиля с фемининным типом, поскольку в целом их показатели значительно выше. А именно, даже по вербальным способностям и способностям к абстрагированию, в которых они уступают, все же имеют более высокий показатель, чем старшеклассники филологического профиля с фемининным типом по математическим способностям и пространственному воображению.

Различия в структуре интеллекта наиболее ярко выражены при сравнении маскулинных старшеклассников технологического профиля и фемининных старшеклассников филологического профиля. Полученные данные довольно четко и наглядно дают нам сделать подобный вывод, все же в данном случае мы можем говорить лишь о тенденции, поскольку количество человек из выборки, попадающих в рамки выдвинутых гипотез достаточно мало (34,2% выборки).

Необходимость гендерного подхода в образовании продиктована тем, что школа как социальный институт продолжает настойчиво воспроизводить через образование жесткие стандарты традицион-

ной культуры в отношении мужественности и женственности, способствовать формированию гендерных стереотипов самовосприятия и самооценки личности подрастающего поколения по половому признаку. Принятие старшеклассниками гендерных различий, многообразия эмоциональных и поведенческих проявлений, наблюдаемых у лиц с различным типом гендера, освоить способы выбора профессии с основой на собственные качества личности.

Бессонова Т.Л. Психологические особенности полоролевого самосознания и самопринятия личности студента педагогического вуза: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1994.

Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности // Прикл. психология, 1998. №3. С.33–48.

### **О СВЯЗИ «КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА» И ВНУТРЕННЕЙ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ**

*Н. П. Локалова, А. М. Дреггина*

ФГНУ «Психологический институт РАО» (Москва), педагог-психолог МОУ  
школа №3 (ГО Жуковский)  
*n.lokalova@yandex.ru, alla33307@yandex.ru*

**В** научном наследии В. Н. Дружинина, в котором центральное место занимают исследования интеллекта, наибольший интерес для нас представляют: 1) введенная им информационная метафора «когнитивного ресурса» (Дружинин, 2001), которая описывается как количественная характеристика когнитивной системы, лимитирующая умственные усилия при недостаточности «когнитивного ресурса», или, наоборот, повышающая мощность интеллектуальной системы при определенной структурной когнитивной организации; 2) представление о связи интеллекта с рядом личностных особенностей, в частности, с уровнем развития мотивации достижения: мотивированные на успех характеризуются более высокими показателями общего интеллекта (Дружинин, 2002). Эти существенные в контексте проблематики нашего исследования положения требуют, однако, дальнейшего развития и эмпирического подтверждения.

Прежде всего, возникает вопрос о том, возможно ли расширение «когнитивного ресурса», особенно при его недостаточной индивидуальной продуктивности, для переработки большего объема и более сложной информации. Это представляется весьма важной для прак-

тики школьного обучения проблемой повышения интеллектуально-го уровня школьников всех ступеней обучения.

Второй вопрос поставлен самим В. Н. Дружининым и связан с классической проблемой «что первично, а что вторично»: формирование определенной мотивации позволяет повысить интеллектуальную продуктивность индивида (первична мотивация) или повышение интеллектуального уровня обуславливает формирование определенной мотивации (первичен интеллект)? На основании эмпирических данных, полученных в исследованиях на близнецах, В. Н. Дружинин предполагает, что генетически первичен уровень интеллекта: у ребенка с более высоким интеллектом, который лучше справляется с задачами, накапливается успешный опыт и формируется стремление к успеху; ребенок с низким уровнем интеллекта чаще испытывает трудности, и у него формируется страх неудачи. Именно так В. Н. Дружинин описал формирование функциональной системы, «состоящей из мотивационной и способностной подсистем», которые оказывают друг на друга взаимное влияние (Дружинин, 2002, с. 444).

Итак, чем больше «когнитивный ресурс» будет превышать сложность заданий и тем самым обеспечивать успешность их выполнения, тем эффективнее будет формироваться мотивационная составляющая интеллектуальной деятельности. Таким образом, сформулированные нами выше два вопроса «сливаются» в один: возможно ли, расширяя «когнитивный ресурс» индивида, достичь позитивных преобразований мотивационной сферы, состоящих, в частности, в формировании в качестве доминирующего внутреннего мотива учебной деятельности?

Имеющиеся у нас эмпирические данные позволяют дать положительный ответ на этот вопрос. Исследование (2010–2013 гг.) проведено на разновозрастных выборках учащихся двух 7-х и двух 10-х классов, обучающихся по традиционной дидактико-методической системе: один класс в каждой параллели выступал как экспериментальный (ЭК), а другой – как контрольный (КК). Расширение «когнитивного ресурса» осуществлялось по разработанной одним из авторов программе развития познавательной деятельности школьников «Уроки психологического развития в средней школе» (Локалова, 2001, 2003). Занятия по данной программе проводились с учащимися обоих ЭК в течение учебного года. В начале и конце опытного периода у всех школьников ЭК и КК изучался исходный и достигнутый уровни интеллектуального развития (по методике ГИТ для 7 класса и методике ШТУР для 10 класса) и выявлялся характер доминирующей мотивации (Патрина, 1978).

Полученные результаты выявили существенное расширение «когнитивного ресурса» у учащихся обоих ЭК, которое проявилось в повышении общего интеллектуального уровня у школьников 7ЭК на 12,68 балла ( $p < 0,05$ ) и на 25,48 балла у учеников 10ЭК ( $p < 0,01$ ). При этом число учащихся с доминированием внутреннего учебного мотива (стремление к познанию и успеху) в 7ЭК увеличилось на 40,0% ( $p < 0,001$ ), а в 10ЭК – на 14,29%. Что касается школьников КК, то в обоих классах у них проявился недостаток «когнитивного ресурса», что выразилось в его отрицательной динамике: за тот же период интеллектуальный уровень понизился в 7КК на 1,5 балла, в 10КК – на 1,96 балла. Количество школьников с доминированием внутреннего учебного мотива тоже уменьшилось – на 17,85% ( $p < 0,05$ ) в 7КК и на 16,0% в 10КК.

Рассмотрение полученных данных с точки зрения динамики произошедших изменений в мотивационной сфере показало, что в конце опытного периода в связи с повышением «когнитивного ресурса» школьников в ЭК усиление субъективной значимости внутреннего учебного мотива выявлено у значительно большего (в 5–6 раз) числа учащихся по сравнению с их сверстниками из КК. При этом ослабление значимости этого мотива в конце опытного периода совсем отсутствует у школьников обоих ЭК и имеет место у почти половины учащихся в КК.

Полученные нами эмпирические данные, анализируемые в контексте понятия о «когнитивном ресурсе», сформулированным В. Н. Дружининым, и его определяющем влиянии на характер доминирующей мотивации, на наш взгляд, имеют существенное значение для практики современного школьного образования в плане решения актуальной задачи повышения его качества.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб: Иматон-М, 2001.

Дружинин В. Н. Мотивация достижения // Когнитивная психология. Учебник для вузов / Под ред. В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. М.: Пер Сэ, 2002. С. 442–445.

Локалова Н. П. Уроки психологического развития в средней школе. Книга для учителей средней школы. М.: Ось-89, 2001.

Локалова Н. П. Уроки психологического развития для младших подростков // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 40–52.

Патрина К. Т. Мотивы учения старшеклассников // Вопросы психологии. 1978. № 2. С. 111–117.



## В. Н. Дружинин и разработка методологии психологического факта<sup>1</sup>

*В. А. Мазилев*

Ярославский государственный педагогический университет (Ярославль)  
*v.mazilov@yspu.org*

**В**ладимир Николаевич Дружинин (1955–2001) – замечательный Отечественный психолог, оставивший свой след в различных областях психологии. В данном случае подчеркнем, что В. Н. Дружинин был одним из немногих, кто реально разрабатывал методологию отечественной психологии и существенно ее обогатил. В настоящей публикации обратим внимание на то, что В. Н. Дружинин в своих методологических работах обращался к анализу факта. В «Экспериментальной психологии» (Дружинин, 1997) факты рассматриваются как эмпирическая база теории, в «Структуре и логике психологического исследования» (Дружинин, 1993) обсуждает проблемы факта и артефакта в психологии. Не подлежит сомнению, что проблемы творчества важны и как предмет исследования для академической психологии, так и для практико-ориентированной науки (Журавлев, Ушаков, 2011, 2012а, б), Мазилев (2015, 2008, 2008а, 2007, 2007а), (Пономарев, 1976, 1983).

Стоит отметить, что в психологии проблема факта пока не получила необходимой разработки, подавляющим большинством исследователей вообще не осознается как актуальная проблема психологии. Основное препятствие, на наш взгляд, состоит в том, что психологический факт рассматривается сам по себе, тогда как он должен рассматриваться, трактоваться и интерпретироваться в контексте методологии психологии, то есть в рамках общей методологической концепции: будучи включенным в методологическо-психологический контекст, факт проявит реальную сложность своего строения и позволит обратиться к выявлению его реальной детерминации (Мазилев, 2014, 2015).

Представляется важным выделение и описание структуры научного факта, проделанное в работах А. Л. Никифорова (Никифоров, 2008). Для психологии, возможно, более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но, представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

---

1 Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант № 15-06-10716.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, так как она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта (Мазиллов, 2014). Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т. п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения (Мазиллов, 1998).

Вернемся к проблеме факта. В структуре факта могут быть выделены следующие уровни: идеологический, предметный, процедурный. Идеологический уровень связан с трактовкой предмета психологии, предметный и процедурный, соответственно, с базовой категорией и моделирующими представлениями. Не имея возможности здесь останавливаться на анализе уровней научного факта, сделаем лишь одно замечание. Скажем, возьмем классическое исследование М. Вертгеймером «фи»-феномена. Иногда замечают, что стробоскопический эффект был известен до этого, факт не был новым. Это правильно, но лишь по отношению к процедурному уровню. Ценность этого научного факта – в идеологическом и предметном уровнях. На предметном уровне была доказана целостность гештальта («видимого движения»), на идеологическом Вертгеймер показал наличие феноменального поля. Поэтому уровневая трактовка факта, на наш взгляд, открывает новые перспективы в намеченном направлении.

Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, так как оценивались с позиции разных предтеорий. Итак, предварительный анализ проблемы факта свидетельствует, что психологический конструкт «факт» нуждается в специальной методологической проработке.

Как нам представляется, этот момент является ключевым для организации дальнейшего исследования. Поскольку для понимания факта столь важна соответствующая предтеория, важно понять, ка-

ким образом происходит эта интерпретация. Таким образом, неизбежно актуальным становится исследование более общей структуры, в которую включены разного рода предтеории, имеющиеся в наличии у того или иного субъекта. В этом случае логично говорить о профессиональном сознании, в котором должны быть представлены такого рода структуры. Вероятно, не стоит специально говорить о том, что названные нами структуры исследованы чрезвычайно слабо. Можно сказать, что они вообще не исследованы. Здесь мы сталкиваемся с одной из острейших проблем психологии. Действительно, психологами исследовано много различных видов профессиональной деятельности, в частности, выявлена информационная основа многих видов деятельности. И, вероятно, никто не станет утверждать, что то же самое можно сказать о деятельности самого психолога. Похоже, очередной случай, когда сапожник оказывается без сапог. Конечно, нельзя сбрасывать со счетов и то, что изучение профессионального сознания связано с большими проблемами. Не будем в данном тексте их обсуждать. Как представляется, более конструктивно рассматривать обсуждаемые вопросы в другом контексте. Речь идет о понятии внутреннего мира человека. Применительно к нашей проблематике, можно говорить о внутреннем мире психолога.

Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1993. 120 с.

Дружинин В. Н. Экспериментальная психология. М.: Инфра-М, 1997. 256 с.

Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Теория и практика: взгляды с разных сторон (ответ на комментарии) // Психологический журнал. 2012. Т. 33. № 2. С. 127–132.

Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Теоретико-экспериментальная и практическая психология: две разные парадигмы? // Парадигмы в психологии. Научно-исследовательский анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 158–177.

Журавлев А. Л., Ушаков Д. В. Фундаментальная психология и практика: проблемы и тенденции взаимодействия // Психологический журнал. 2011. Т. 32. № 3. С. 5–16.

Мазилев В. А. Теория и метод в психологии. Ярославль: МАПН, 1998. 356 с.

Мазилев В. А. Методологические проблемы истории психологии // Ярославский педагогический вестник. Т. 2. Вып. 1. 2015.

Мазилев В. А. Психология: слова, слова, слова... Статья первая: психологический факт // Человеческий фактор: Социальный психолог. Вып. 2 (28). 2014. 134 с. С. 42–56.

Мазилев В. А. Методология современной отечественной психологии // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 3. С. 9–24.

- Мазилов В. А. Становление метода психологии: страницы истории (метод интроспекции) // Методология и история психологии. 2007. Т. 2. № 1. С. 61–85.
- Мазилов В. А. Методология психологической науки: проблемы и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2007. Т. 4. № 2. С. 3–21.
- Мазилов В. А. О предмете психологии // Методология и история психологии. 2006. Т. 1. № 1. С. 55–72.
- Мазилов В. А. Научная психология: проблема объяснения // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 1. С. 58–73.
- Мазилов В. А. Психология академическая и практическая: актуальное со-  
ществование и перспективы // Психологический журнал. 2015. Т. 36.  
№ 3. С. 87–96.
- Никифоров А. Л. Философия и история науки. М.: Идея-Пресс, 2008. 264 с.
- Пономарев Я. А. Психология творчества. М.: Наука, 1976. 304 с.
- Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. М.: Наука, 1983.  
206 с.

## **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ**

*Н. Н. Мехтиханова*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова  
(Ярославль)  
*natnik1@list.ru*

**П**роблема «совладающего поведения» является чрезвычайно востребова-  
нной в практике и требует дальнейшего теоретического осмысления в современной психологии (Анциферова, 1994, Крюкова, 2004). При этом незаслуженно мало внимания уделяется изучению предпочитаемых (эффективных и неэффективных) стратегий совладания и когнитивных ресурсов субъекта. Вместе с тем, как подчеркивает Л. И. Анциферова, совладание – это процесс, в котором на разных его этапах субъект использует различные стратегии, иногда даже совмещая их, и не существует таких стратегий, которые были бы эффективными во всех трудных ситуациях (Анциферова, 1994). Как правило, совладание оценивается как конструктивное и неконструктивное. При использовании неконструктивных стратегий наступает временное, иллюзорное благополучие. Конструктивное совладание позволяет повысить самоэффективность, решить проблему или значительно облегчить её переживание.

Ресурсный подход в изучении совладания со стрессом нашёл своё отражение в различных исследованиях по регуляции и саморегуляции (Дикая Л. Г, 2003). Ресурсы рассматриваются нами и как элемент механизмов преодоления, и как фактор преодоления. Личностные ресурсы определяются как внутренние и внешние возможности, воспринимаемые и используемые в качестве средств достижения позитивных результатов. В нашей работе мы рассматриваем эмоциональный интеллект, практическое и конструктивное мышление, рефлексию как интеллектуальные ресурсы личности.

Целью нашего эмпирического исследования является изучение интеллектуальных ресурсов эффективного совладания. В него мы включили эмоциональный интеллект, практическую направленность мышления (отдельно выделив конструктивность мышления) и рефлексию.

В соответствии с целью были отобраны методики для диагностики интеллектуальной сферы, используемых копинг-стратегий и оценки уровня адаптации (психологической и социально-психологической).

Для диагностики интеллектуальной сферы использовались методики: «Опросник для диагностики практической направленности мышления», разработанный Л. П. Урванцевым и Н. В. Володиной; «Опросник конструктивности мышления», разработанный С. Эпштейном и адаптированный С. Лебедевым и С. Ениколоповым; «Методика определения уровня развития рефлексивности», разработанная Карповым А. В.; «Методика диагностики эмоционального интеллекта», разработанная Н. Холлом.

Для исследования используемых копинг-стратегий: методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» Норманна, Эндлера, Паркера, адаптированная Крюковой Т. Л.

Для оценки уровня психологической адаптации: методика «Шкала субъективного благополучия», адаптированная М. В. Соколовой.

Для оценки уровня социальной адаптации: средний балл академической успеваемости.

В исследование приняли участие 60 человек – учащиеся 4–5 курсов высших учебных заведений. Возрастной состав выборки: 20–22 года.

Выборка состояла из подгрупп: курсанты военного института, 20 человек; студенты университетов, 40 человек (20 юношей и 20 девушек).

Полученные данные были обработаны при помощи комплекса математических процедур.

Как показали результаты исследования, изучаемая нами выборка испытуемых может быть оценена в целом, как адаптированная и, соответственно, использующая эффективные совладающие стратегии.

В проведенном исследовании для всей выборки испытуемых характерно преобладающее использование проблемно – ориентированных копинг-стратегий. Данные стратегии всеми учеными однозначно оцениваются как наиболее действенные, эффективные и конструктивные.

На втором месте по предпочтительности в общей выборке находятся стратегии, ориентированные на избегание (это наиболее отчетливо прослеживается в генеральной совокупности, но в то же время характерно и для всех подгрупп). Данные стратегии, как правило, относятся к неконструктивным и имеют неоднозначную оценку эффективности. Как показали наши результаты, избегание может быть рассмотрено как адаптивное поведение, а в некоторых случаях – как эффективное.

Копинг-стратегии, ориентированные на эмоциональное отреагирование, представителями нашей выборки используются реже остальных. Такие стратегии в литературе также оцениваются как неконструктивные и условно эффективные.

На основании данных, первично полученных при анализе корреляций, затем подтвержденных различиями в полярных группах и результатами факторного анализа, в качестве ресурсов эффективного совладания следует отметить высокий эмоциональный интеллект, конструктивность мышления и практическую направленность мышления. Именно они в совокупности составляют интеллектуальный ресурс, обеспечивающий возможности для эффективного совладания и адаптации.

На основании полученных результатов можно сделать следующие **выводы**:

1. Эффективное совладание представляет собой комплексное использование различных копинг-стратегий в определённом соотношении: предпочтительное использование проблемно-ориентированных стратегий, периодическое использование стратегий избегания и редкое использование эмоционально-ориентированных копинг-стратегий.
2. Эффективное совладание связано с комплексом интеллектуальных ресурсов личности: эмоциональным интеллектом, конструктивностью и практической направленностью мышления.
3. Малоэффективное и неконструктивное совладание связано со следующим комплексом ресурсов: чрезмерно высокий уровень рефлексии, эмоциональная неотходчивость и ригидность, неконструктивность мышления.
4. В характеристике интеллектуального ресурса между студентами-юношами и студентками-девушками существуют различия:

у девушек ниже показатели по практической направленности мышления и по составляющим эмоционального интеллекта – эмоциональной неригидности и управлению эмоциями.

5. Между курсантами и студентами гражданских вузов существуют различия в интеллектуальном ресурсе: у курсантов выше показатели конструктивности мышления, эмоциональной неригидности и управления своими эмоциями.

Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование жизненной ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. Т. 15.

Дикая Л. Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2003.

Крюкова Т. Л. Психология совладающего поведения. Кострома: Авантитул, 2004.

## **ОСОБЕННОСТИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДИНАМИКИ У ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

*Ю. В. Мишина*

Институт экономики, управления и права, г. Казань (Россия)  
аспирант кафедры «Психология»  
*sinteks2@list.ru*

*Анализ существующих исследований.* Физическое, физиологическое и психомоторное старение связаны у пожилых работающих с биологическим процессом, так же как и восприимчивость к физическим, экзогенным и организационным факторам на предприятии. Под влиянием естественных возрастных изменений, снижающих функциональные возможности организма, наступает период снижения работоспособности, а затем и ее утраты. Изучению старения организма посвящено немало работ, к фундаментальным из которых в русскоязычной научной литературе следует отнести исследования Т. И. Безденежной (1), Н. Ф. Шахматова (2), Яна Стьюарт-Гамильтона (3) и других. Все они в разных аспектах освещают проблему сохранения здоровья и дееспособности в поздний период жизни. Изменение когнитивных функций в этот период жизни остается не конкретизированным в зависимости от рода занятий и образа жизни, потому актуализируется проблема сохранения работоспособности пожилых людей на сегодняшний день.

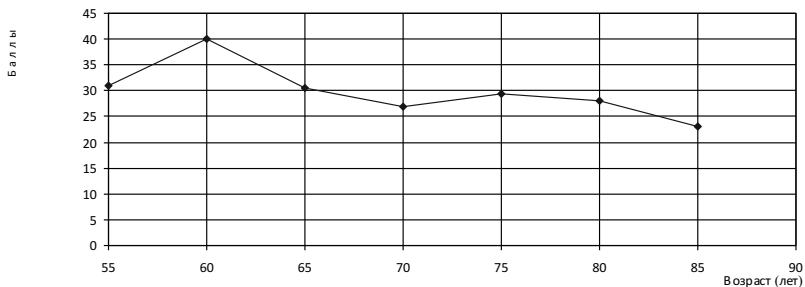
*Цель исследования – установить изменения когнитивных функций в пожилом возрасте.*

*Методы исследования* – метод возрастных срезов когнитивных функций, корреляционный анализ.

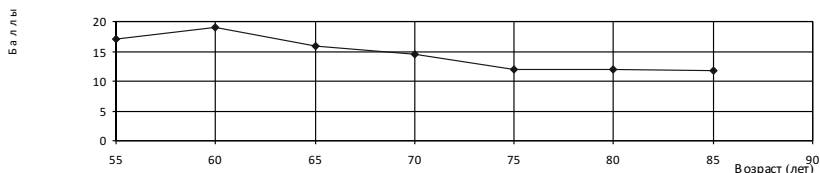
*Стандартизованные методики психодиагностики* – тесты: вербального и невербального мышления («анalogии», «исключение лишнего», тест Равена). Обследовались 94 женщины в возрасте от 55 до 85 лет. Результаты обследования представлены в графическом виде на рисунках 1–4. Очевидно, что кризисным для женщин является возраст 60 лет, по достижении которого начинается рецесс мышления.

Для сравнительного анализа была взята группа женщин, проживших свою жизнь в сельской местности и трудившихся в аграрной сфере. Результаты обследования представлены в графическом виде на рисунках 3–4.

Характерным отличием рецесса невербального мышления сельских женщин выступает смещение пика его продуктивности на возраст 65 лет (рисунок 3) при сопоставлении с этим же показателем у городских женщин (рисунок 1). Этот факт мы объясняем резкой переменой образа жизни горожанок при их отстранении от служебной деятельности. Диапазон же количественных изменений жизненно важной функции в обеих популяциях остается относительно неизменным.

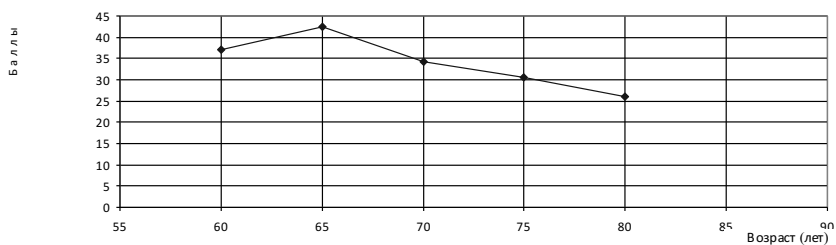


**Рис. 1.** Изменение продуктивности невербального мышления у женщин-горожанок пенсионного возраста

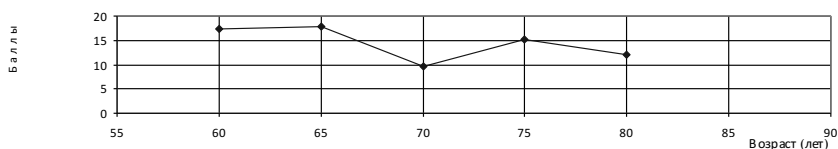


**Рис. 2.** Изменение продуктивности вербального мышления у женщин-горожанок пенсионного возраста





**Рис. 3.** Изменение продуктивности невербального мышления у сельских женщин пенсионного возраста



**Рис. 4.** Изменение продуктивности вербального мышления у сельских женщин пенсионного возраста

Снижение продуктивности вербального мышления у городских женщин начинается с календарного возраста 60 лет, протекает монотонно и описывается линейным уравнением (рисунок 1). Для сельских женщин позднего периода жизни рецесс этой познавательной функции не выявляется до 65 лет (рисунок 4). При этом в обеих выборках, как было установлено, он не связан ни с образованием, ни с видом профессиональной деятельности, предшествовавшей выходу на пенсию.

*Выводы.* Угасание высших психических функций совершенно не связано со степенью образованности. Их рецесс в пенсионном возрасте предопределяется образом и длительностью позднего периода жизни.

На сохранность логического мышления со способностью к обобщениям в пенсионном возрасте положительно влияет предшествующая продуктивная деятельность в сфере профессий «человек–человек».

Закон гетерохронности в рецессе высших психических функций в поздний период жизни проявляется так же, как и в периоды взросления. Их угасание в норме начинается около шестидесятилетнего календарного возраста со снижения продуктивности мышления.

В Российской Федерации закон о трудовых пенсиях регламентирует выход женщин на заслуженный отдых по достижении ими 55-летнего возраста, чем охотно руководствуются работодатели для омоложения кадрового состава. Наше исследование устано-

вило, что продуктивность высших психических функций, требуемых для выполнения умственной работы, имеет временной резерв до 60–65-летнего возраста, в котором сохраняется дееспособность работника.

Безденежная Т. И. Психология старения. Путь к долголетию. Ростов-н/Д.: Феникс, 2004. 314 с.

Стюарт-Гамильтон Я. Психология старения. 4-е изд. СПб.: Питер, 2010. 320с.

Шахматов Н. Ф. Психическое старение: счастливое и болезненное. М.: Медицина, 1996. 505 с.

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

*И. В. Морозикова*

Смоленский государственный университет (Смоленск)

*irina\_morozikova@mail.ru*

**П**роцесс всемирной экономической, политической, культурной интеграции и унификации неизменно ведет к переменам в системе образования. Эти изменения вскрывают необходимость переоценки понимания места, роли, значения предметов эстетического цикла в современном образовательном пространстве, что в свою очередь предъявляет новые требования к подготовке будущего педагога – преподавателя изобразительного искусства, формированию его профессиональной компетентности.

В связи с этим возникает необходимость в изучении психологических факторов и психолого-педагогических условий становления личности преподавателя изобразительного искусства, способного использовать художественно-образовательные технологии для интеллектуального и духовно-нравственного развития ребенка, мыслящего креативно, стимулирующего школьника, работать творчески, внимательного к духовным ценностям, накопленным всем человечеством, умеющим хранить их и передавать своим ученикам.

При изучении структуры художественных и педагогических способностей будущих учителей изобразительного искусства мы исходили из системного подхода, основанного на теории функциональных систем, системно-целевой концепции педагогической одаренности учителя, комплексного подхода (Аминов, 2012; Блохина 2012; Голу-

бева, 2005; Дружинин, 2002; Шадриков, 2012; Хрусталева, 2003). Он позволяет рассматривать специальные способности учителя как целостную, сложноорганизованную, многокомпонентную систему, включающую предметные и специальные способности, находящиеся во взаимосвязи с личностными свойствами.

В нашем исследовании были выявлены компоненты структуры художественных и педагогических способностей будущих учителей изобразительного искусства, а также установлены их взаимосвязи с личностными свойствами, выделены и описаны профессиональные типы, которые можно выделить уже при обучении в вузе (Морозикова, 2007). В качестве респондентов выступили студенты старших курсов художественно-графического факультета СмолГУ по специальности «учитель изобразительного искусства» – всего 307 человек.

Эмпирические данные, полученные в результате исследования, позволяют выделить следующие профессиональные типы уже при обучении в вузе: тип, актуализирующий в разной степени художественные и педагогические способности в зависимости от задач деятельности; художественный тип и педагогический; тип педагог-художник и педагог-интеллектуал; художественно-творческий тип и креативно-педагогический; экспрессивно-активный и рассудительно-пассивный. Члены каждой профессионального типа относительно сходны по представленности способностей, но отличаются характером их взаимосвязей, взаимодействием со свойствами личности и направленностью деятельности.

Респонденты с высоким уровнем развития художественных и педагогических способностей образуют тип, актуализирующий в разной степени художественные и педагогические способности в зависимости от задач деятельности. Его можно охарактеризовать как самодостаточный, работоспособный, активный, смелый, стремящийся к достижениям, направленный на взаимодействие, дипломатичный, способный объективно воспринимать и структурировать информацию тип. Структура способностей в данном случае включает в себя: способность объективно воспринимать и структурировать информацию; способность эффективно решать профессиональные задачи через взаимодействие; эстетическое чувство; способность сокращать время выполнения действия; способность выбирать главное; способность к сопереживанию. Они позволяют успешно реализовывать данную профессиональную деятельность и являются основой для формирования профессиональных компетенций преподавателя изобразительного искусства. Так, способность к сопереживанию будет лежать в основе готовности к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному, бережному от-

ношению к историческому наследию, культурным традициям и т. п. Эстетическое чувство проявляется в эмоциональном отношении к воспринимаемому и изображаемому миру, эстетическому его восприятию, отражает значимость этих переживаний для личности. Оно позволит преподавателю грамотно использовать художественно-образовательные технологии для интеллектуального и духовно-нравственного развития ребенка.

Необходимо отметить, что основными факторами развития художественных и педагогических способностей будущих учителей изобразительного искусства являются: внешние (психолого-педагогические условия) и внутренние факторы (индивидуально-психологические особенности: характер и сила взаимосвязей между данными способностями и их взаимодействие с личностными свойствами).

Однако, до сих пор остается открытым вопрос о культурных основаниях способностей, их влиянии на профессиональную компетентность преподавателя изобразительного искусства и требует дальнейшей теоретической и практической разработки.

Аминов Н. А., Блохина Л. Н. К проблеме исследования модельных характеристик одаренности // 5 съезд Общероссийской общественной организации «РПО». М.: РПО, 2012. Т. 1. С. 348–349.

Богоявленская Д. Б. Методологический анализ проблематики творчества и одаренности // 5 съезд Общероссийской общественной организации «РПО». М.: РПО, 2012. Т. 1. С. 357–358.

Голубева Э. А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005. 512 с.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2002. 368 с.  
Морозикова И. В. Сравнительные характеристики педагогических и художественных способностей в профессиональной деятельности будущих учителей ИЗО // Вестник Тамбовского ун-та. Сер. Гуманитарные науки, «Психология». Тамбов: 2007. Вып.4 (48). С. 249–253.

Психология способностей: хрестоматия / Под ред. Шадрикова В. Д. М.–Воронеж: Московский психолого-социальный институт, 2012. 487 с.

Сонин В. А. Учитель как социальный тип личности. СПб.: Речь, 2007. 400 с.

Хрусталева Т. М. Психология способностей: учебное пособие. Пермь: Перм. гос. пед. ун-т, 2003. 162 с.

**МЕТОД РАЗВЕРТЫВАНИЯ МНЕМИЧЕСКИХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
В ИССЛЕДОВАНИИ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ  
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ  
С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

*С. В. Мурафа*

Московский педагогический государственный университет (Москва)  
*murafa.svetlana@gmail.com*

**С**овременные экспериментальные работы в области психологии способностей последние десятилетия идут в разных направлениях. В отечественной психологии представлены различные подходы к определению сущности и структуры способностей, подчеркивается их сложность, и многогранность (Дружинин, 2008; Шадриков, 2002). Классические методы широко используются в современных исследованиях памяти наряду с большим числом новых методик. Большинство из них изучают результативную сторону мнемических процессов: свойства различных видов, процессы памяти.

Метод развертывания мнемической деятельности (Шадриков, Черемошкина, 1990), основанный на системном подходе изучения способностей, сделал возможным исследовать результативную, генетически обусловленную сторону мнемических способностей и, что представляется особенно важным – охарактеризовать их структуру. Метод позволяет не просто констатировать результат, но объяснить, проанализировать и определить актуальный уровень развития мнемических способностей.

Проведя исследовательскую работу по изучению мнемических способностей младших школьников с задержкой психического развития с позиции системного подхода, мы пришли к выводу, что можно разграничить физиологические и психические процессы в определении понятия, что такое способность. С одной стороны функциональные механизмы мнемических способностей предстают как функциональные основы способностей. С другой стороны, реализовываясь через функцию запоминания, сохранения и воспроизведения информации качественно проявляются в познавательном психическом процессе – памяти.

Данный подход позволил нам рассмотреть микроэтапы формирования мнемических способностей младших школьников, как с задержкой психического развития, так и с обычным темпом развития. Полученные результаты позволили расширить современные представления о психологических механизмах мнемических процессов в онтогенезе.

Используя методику диагностики мнемических способностей (Черемошкина, 2009) мы определили, что структура мнемических способностей младших школьников с задержкой психического развития имеет значительные различия по сравнению со структурой мнемических способностей с обычным темпом психического развития (экспериментальная и контрольная группы составила 215 ч). Это выражается в преобладании запоминания с опорой на функциональные механизмы, недоразвитии операционных и отсутствие регулирующих механизмов у школьников с задержкой психического развития. Продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы у детей с задержкой психического развития в среднем 26 (7–8 лет), 27 (9 лет), 23 (1–12 лет) секунд. А у детей с обычным темпом психического развития в среднем 12, 19, 11 секунд соответственно. Установлены статистически значимые различия запоминания с опорой на функциональные механизмы мнемических способностей у детей 7–8 лет с задержкой психического развития и контрольной группы на уровне  $p < 0,5$  при  $p = 0,012$ . И у детей 10–12 лет с задержкой психического развития и контрольной группы на уровне  $p < 0,001$  при  $p = 0,001$  (по U-критерию Манна–Уитни). Развитие функциональных механизмов мнемических способностей обусловлено индивидуальной спецификой психического дизонтогенеза (Мурафа, 2012).

В исследовании доказано, что функциональные механизмы мнемических способностей являются генотипически и врожденно обусловленной основой памяти. Продуктивность запоминания с опорой на функциональные механизмы детей 7–8, 9, 10–12 лет не изменяются при переходе от 7–8 лет к 9 годам, а также от 9 лет 10–12 годам. Это подтверждается расчетами с помощью критерия Краскела–Уоллиса и критерия упорядоченных альтернатив Джонкхиера–Терпстра. Продуктивные изменения в дальнейшем происходят за счет развития операционных и регулирующих механизмов. Причем у школьников с задержкой психического развития это происходит позже, где-то на 1,5 года в среднем.

Проведенное исследование продуктивности запоминания с опорой на функциональные механизмы, эффективности запоминания благодаря операционным механизмам, опроса испытуемых и далее соотношение полученных результатов с результатами контрольной выборкой, позволило рассмотреть процедуру исследования мнемических способностей младших школьников с задержкой психического развития как адаптированный вариант методики диагностики мнемических способностей. Методика дает значительную дифференциацию мнемических способностей детей с задержкой психического развития, а также позволяет приблизиться к объяснению полученного результата.

- Дружинин В. Н. Психология способностей. СПб.: Питер, 2008
- Мурафа С. В. Мнемические способности младших школьников с задержкой психического развития. Автореферат дис. ... канд. псих. наук. М.: 2012.
- Черемошкина Л. В. Психология памяти. М.: Академия, 2009.
- Шадриков В. Д., Черемошкин Л. В. Мнемические способности: Развитие и диагностика. М.: Педагогика, 1990.
- Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. М.: Логос, 2002

## **РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТА: ДИФФЕРЕНЦИОННО-ИНТЕГРАЦИОННЫЙ ПОДХОД**

*О. В. Нестерова*

Московский финансово-промышленный университет «Синергия»  
(Москва)

*nesterova\_ov@mail.ru*

Согласно дифференционно-интеграционному подходу, разработанному Н. И. Чуприковой, Т. А. Ратановой, Е. В. Волковой и др., принцип развития от общего к частному имеет всеобщее универсальное значение и распространяется на самые различные явления и феномены действительности. Начальная точка развития, определяемая как «общее», отличается такими особенностями, как монолитность, синкретичность и диффузность. Конечный же «пункт» представляет собой «частное» и характеризуется такими качествами как сложность, расчлененность, артикулированность, структурированность (Чуприкова, 2007; Волкова, 2011).

Целостность общего и частного раскрывается через понятия организация, система (объединение элементов). Развитие при этом понимается как повышение, усложнение структурной организации развивающихся образований при ведущей роли процессов дифференциации и интеграции (Богданов, 1989). Таким образом, процессуальный аспект развития определяется законом системной дифференциации и интеграции, которые выступают в диалектическом единстве.

Дифференциация представляет собой разделение, расчленение целого на части (Богданов, 1989; Н. И. Чуприкова, 2007) и проявляется в двух формах: *способность к бинарному анализу объектов по заданному критерию и способность к многомерному анализу объектов, состоящему в выделении различных признаков и отношений между ними.*

Интеграционные процессы, направленные на объединение, сохранение целостности системы, также представлены двумя формами проявления (Богданов, 1989): *контрдифференциация*, ведущая

к совершенствованию специализированных функций в направлении их взаимопроникновения и согласования; *системная консолидация*, устраняющая внутренние противоречия за счет кардинального преобразования структурной организации системы.

Психика как органическая целостность является активной, саморазвивающейся системой, характеризующейся полицентризмом (многомодальностью), и подчиняется универсальному принципу развития от общего к частному при ведущей роли закона системной дифференциации и последующей системной интеграции. Интеллект рассматривается как одна из подсистем (модус) психического, что позволяет определить основные закономерности интеллектуального развития.

С позиций дифференционно-интеграционного подхода анализ такого психологического образования как интеллект может рассматриваться в двух аспектах: со стороны содержания и определяющей его формы. Формальный (процессуальный) аспект анализа включает понимание *когнитивной дифференциации и интеграции*, выступающих в тесной взаимосвязи, как *основной линии интеллектуального развития* (Чуприкова, 2007). Достигнутый на определенном этапе развития уровень интеллектуальных возможностей отражает *способность к дифференциации* (расчленению, разделению) и *последующей интеграции* (группированию, объединению), что собственно и понимается под содержанием интеллекта (Чуприкова, 2007).

Способность к дифференциации объектов, их свойств и отношений выступает основой интеллектуального развития. Данная способность может рассматриваться как относительно самостоятельная подсистема структурной организации психической сферы, иерархическая характеристика которой представлена двумя уровнями (формами): базовый – способность к бинарному анализу объектов по заданному критерию; производный от него уровень – способность к многомерному анализу объектов, состоящему в выделении различных признаков и отношений между ними. При этом ведущее значение в развитии интеллекта имеет сформированность базового уровня, первичной формы способности к дифференциации – способность выполнять бинарное деление.

Эмпирическое подтверждение данного положения было получено в ходе лонгитюдного исследования интеллектуального развития младших школьников при традиционной и дидактико-методической системе (ДМС) Л. В. Занкова, выполненного под руководством Т. А. Ратановой и при научной поддержке Н. И. Чуприковой (Нестерова, 2004).

ДМС Л. В. Занкова рассматривается нами как система обучения, соответствующая внутренним закономерностям развития и опира-



ющаяся на реализацию принципа развития от общего к частному при ведущей роли закона системной дифференциации и интеграции.

Полученные в ходе среднегруппового и корреляционного анализа данные показывают, что при обучении по ДМС Л. В. Занкова в первые два года в большей степени развивается способность к дифференциации – ядро, базовый уровень функционирования психики. Будучи сформированной, способность к бинарному и многомерному расчленению определяет динамику показателей интеллектуального развития. Именно данный факт определяет развивающий характер обучения ДМС Л. В. Занкова и его большую эффективность по сравнению с традиционной системой.

Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука. Т. 1–2. М., 1989.

Волкова Е. В. Развитие ментальных структур как основа специальных способностей: Диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Институт психологии Российской академии наук. М., 2011.

Нестерова О. В. Динамика когнитивной и личностной дифференцированности младших школьников при традиционном и развивающем обучении по системе Л. В. Занкова: Дис. канд. психол. наук. М., 2004.

Чуприкова Н. И. Умственное развитие: Принцип дифференциации. СПб.: Питер, 2007.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ СПОРТСМЕНА<sup>1</sup>

*Т. В. Огородова, В. Б. Токарева*

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова  
(Ярославль)

*shtak@bk.ru, valya.tokareva@bk.ru*

**С**порт в наше время является не только видом профессиональной деятельности, но развитие таких качеств личности как воля, самоконтроль, стрессоустойчивость и т. д.

Взгляд на то, что физическая деятельность не связана с интеллектуальными процессами спортсмена является устаревшей. Тренеры в современном мире понимают, что если они будут заниматься только физической, технической и тактической подготовкой спортсмена, игнорируя психологическую подготовку, они быстро потеряют уважение и доверие, так необходимые для совместной работы в спорте высших достижений. Эмоциональный интеллект, по Дж. Майеру,

1 Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.

Д. Карузо, – группа ментальных способностей, которые способствуют осознанию и пониманию собственных эмоций и эмоций окружающих.

Роль эмоций в спортивной деятельности является предметом многих дискуссий. Существует немало различных точек зрения влияния эмоций на результаты состязаний. Ведь спорт по своей сути эмоционален. В процессе матча необходимо понимать и адекватно реагировать на эмоциональное состояние соперника, добиваться подчинения его эмоций своей воле, но также важно осознавать и оценивать свои эмоции. На тренировке, в игре внимание переключается на различные внешние объекты, внутренние ощущения, переживания или мысли. Способность контролировать свое эмоциональное состояние является одним из ведущих условий спортивного роста и достижения высоких результатов.

Целью нашего исследования было изучение эмоционального интеллекта спортсмена.

Диагностический аппарат исследования включал следующие методики: опросник эмоционального интеллекта «ЭМИн» Д. В. Любина и опросник «Уровень субъективного контроля» Е. Ф. Бажина, Е. А. Голынкина.

Выборка исследования составляет 58 человек: хоккеисты, баскетболисты и футболисты 1997 года рождения.

Использовались следующие методы параметрической статистики: определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U- критерию Манна–Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Установлена взаимосвязь общей интернальности и внутриличностного эмоционального интеллекта у хоккеистов ( $r=0,476$ ;  $p=0,05$ ). Следовательно, спортсмен с высоким интернальным локусом контроля в большей мере проявляет способность к пониманию собственных эмоций и управлению ими, чем с экстернальным. В спорте необходимо четко разделять личное и профессиональное, если спортсмен умеет при ведении дел блокировать эмоции из личной жизни, то это говорит о высоком уровне эмоциональной компетентности. Такой спортсмен не впадает в панику и не будет склонен вести себя агрессивно при отрицательном результате, он будет задавать себе вопрос «что я мог сделать в данной ситуации?» или «что я сейчас буду делать?». Тем самым актуализируется логическое мышление и без паники начинает искать решение задач.

Взаимосвязь интернального локуса контроля и межличностного эмоционального интеллекта ( $r=0$ ;  $p=0,05$ ) говорит о том, что общение является неотъемлемой частью деятельности спортсмена в данном случае хоккеистов. Совершенствуя способности познания себя,

самоконтроля, самомотивации и сочувствия, спортсмены приобретают более совершенные навыки создания более эффективных взаимоотношений в команде и с тренером. Эта компетенция касается установления успешных контактов и способности управлять эмоциями других. Такой спортсмен обладает широкими навыками социального общения и тем самым располагает лучшими возможностями общения и установления сотрудничества.

Также, сравнивая команды по показателям интернальности, необходимо отметить, что внутренний локус контроля у хоккейной команды гораздо выше, чем у баскетбольной и футбольной команд. Игроки хоккейной команды, отличаются тем, что приписывает причины большинства жизненных событий собственной личности (Огородова, Токарева, 2013). Они в большей мере считают себя ответственным за происходящее с ними, устанавливают связь между собственными качествами и затраченными усилиями с результатами деятельности. Возможно, высокая интернальность у хоккеистов объясняется стажем и большим опытом тренера, в сравнении с тренером баскетбольной команды. Тренер хоккейной команды более опытен, он не только тренирует выносливость и физическую силу ребят, но и помогает им советами, как наставник. Тренер команды баскетболистов только начинает карьеру тренера, испытывает трудности установления контакта с воспитанниками.

По данным исследования Карпова А. В и Петровской А. С. «общая направленность влияния эмоционального интеллекта также на процессы в управленческой деятельности заключается в том, что он обуславливает возрастание их «когнитивной сложности», повышения «размерности пространства субъективного выбора» (Карпов, 2008). Это проявляется в частности в том, что при росте эмоционального интеллекта возрастает число альтернатив выбора, расширяется его информационная основа, увеличивается число критериев выбора, расширяется «репертуар» стратегий и способов подготовки и принятия решения» (Карпов, 2008).

Необходимо отметить, что высокий уровень эмоционального интеллекта может влиять не только на саму деятельность спортсмена, но и на ее результативность.

Карпов А. В., Психология эмоционального интеллекта: теория, теория, диагностика, практика: монография / А. В. Карпов, А. С. Петровская. Ярославль: ЯрГУ, 2008. 344 с.

Огородова Т. В., Токарева В. Б., Значение локуса контроля в становлении личности спортсмена // Ананьевские чтения-2013. Психология в здравоохранении: Материалы научной конференции, 22–24 октября 2013 г. / Отв. ред. О. Ю. Щелкова. СПбГУ: Скифия-принт. 589 с.

## ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК ПРЕДИКТОР КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

*В. А. Олефир*

Украинская инженерно-педагогическая академия (Харьков)

*vaolefir@gmail.com*

**В** современной жизни люди часто сталкиваются с различного рода ситуациями, которые предъявляют повышенные требования к их оптимальному функционированию. Такие ситуации получили название стрессовых. Преодоление (копинг) или приспособление к стрессовым ситуациям заставляют субъекта задействовать интеллектуальные и личностные ресурсы. Субъективным индикатором успешности процесса преодоления ситуаций, требующих повышенного напряжения ресурсов, служит ощущение психологического благополучия (ПБ).

Несмотря на многочисленные данные, подтверждающие важность интеллектуальных характеристик и стратегий преодоления стресса, существует не так много данных о комбинированном воздействии этих переменных в объяснении психологического благополучия.

Цель исследования – изучить влияние интеллектуального ресурса на выбор субъектом копинг-стратегий и психологическое благополучие.

Операционально интеллектуальный ресурс (ИР) мы, вслед за М. А. Холодной, понимаем, как соотношение уровневых и стилевых свойств интеллекта (Холодная, Алексапольский, 2010).

В исследовании приняли участие студенты высших учебных заведений. Харькова в количестве 350 человек (196 – мужского и 124 женского пола). Средний возраст испытуемых 21,3 года ( $SD=2,6$ ).

Все испытуемые проходили тестирование по комплексу психодиагностических методик, который включал: методику Р. Амтхауэра для оценки уровня психометрического интеллекта; методику «Скрытые фигуры» для оценки полезависимости/полнезависимости; методику «Сравнение похожих рисунков» Дж. Кагана для оценки когнитивного стиля импульсивность/рефлексивность; методику «Словесно-цветовая интерференция» Дж. Струпа для оценки ригидности/гибкости познавательного контроля; опросник «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф; опросник «Способы поведения овладения» Р. Лазаруса (WCQ).

Для обработки результатов использовался корреляционный, регрессионный анализы и моделирование структурными уравнениями (МСУ). Использовался пакет SPSS 21.0.

Результаты корреляционного анализа между показателями ИР, копинг-стратегий и ПБ свидетельствуют о наличии статистически значимых положительных, но слабых и умеренных связей между этими переменными.

Мы провели многомерный анализ с использованием LISREL 9.10 для того, чтобы определить вклад параметров ИР и копинг-стратегий в предсказание ПБ. Результаты многомерного регрессионного анализа в целом подтверждают результаты корреляционного анализа. Прогностическая способность регрессионных уравнений без «поправки на затухание» является невысокой (6% – 25%), но она существенно возрастает, когда затухание учитывается (от 16% до 74%).

Мы исходили из предположения, что стратегии преодоления образуют две группы. Первая – это копинг-стратегии, ориентированные на активное взаимодействие со стрессором, а вторая – ориентированные на избегание взаимодействия со стрессором. Результаты конфирматорного факторного анализа подтвердили двухфакторную структурную модель копинг-стратегий со следующими показателями соответствия модели эмпирическим данным:  $c^2/df=0,90$ ; CFI=1,00; RMSEA=0,00 (90%-ный доверительный интервал: 0,000–0,053).

Для верификации выдвинутой гипотезы мы построили структурную модель, которая интегрирует четыре латентные переменные. Результаты структурного моделирования представлены на рисунке 1.

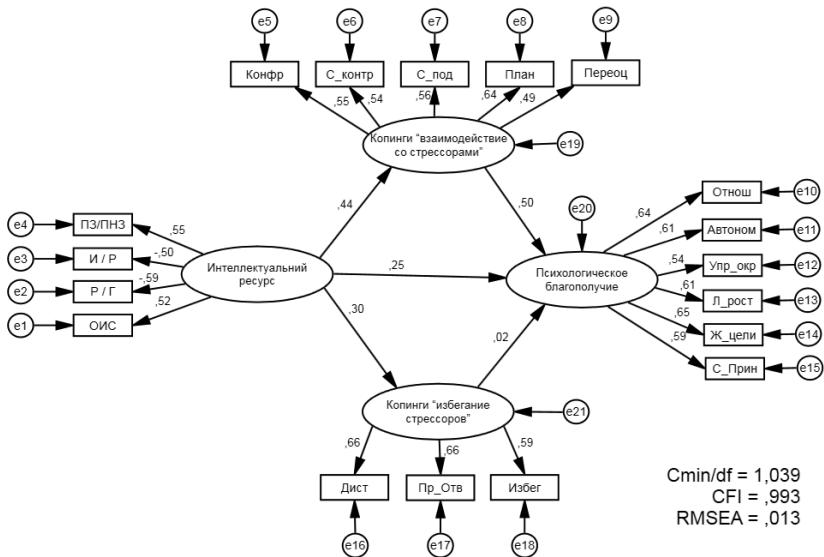


Рис. 1. Модель взаимодействия интеллектуального ресурса, копинг-стратегий и психологического благополучия

Показатели согласованности эмпирических данных и структурной модели следующие:  $c^2/df=1,039$ ;  $CFI=0,993$ ;  $RMSEA=0,013$  (90% -ный доверительный интервал: 0,000–0,036).

По результатам МСУ можно сделать следующие выводы: 1) установлено прямое влияние ИР на ПБ в стандартизированном виде равно 0,25 ( $p=0,034$ ); 2) выявлено статистически значимое влияние фактора ИР на осознанный выбор копинга «взаимодействие со стрессором» ( $b=0,44$ ;  $p=0,0001$ ); 3) копинг «взаимодействие со стрессором» оказывает статистически значимое положительное влияние на ПБ ( $b=0,50$ ;  $p=0,0001$ ); 4) копинг, «ориентированный на избегание стрессора» не имеет значимого влияния на психологическое благополучие ( $b=0,02$ ;  $p=0,818$ ); 5) непрямой эффект ИР на ПД, опосредованный копингом «взаимодействие со стрессором», равен 0,285 (в нестандартизованном виде). Оценка статистической значимости эффекта по тесту Соубела равна  $t_{sob}=2,568$  ( $p=0,010$ ).

М. А. Холодная, А. А. Алексапольский Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психол. журн. 2010. № 4. С. 59–68.

## **ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ЖИЗНЕСПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА**

*О. Ю. Осадько*

Институт социальной и политической психологии (Киев)

*oolesya2005@mail.ru*

**В** экзистенциально-психологическом подходе, который рассматривает человека как активного создателя своей жизни в мире, как «строящий себя проект», жизнеспособность человека понимается как обретаемая им в процессе бытия способность совершать выборы (из множества возможностей) в пользу самоосуществления (В. Н. Дружинин, Р. Мэй), самоактуализации (А. Маслоу), реализации своего личного потенциала (К. Роджерс, И. Ялом). Жизнеспособность человека – это не просто способность выживать, детерминированная задатками организма и условиями жизненной среды, – это способность управлять ресурсами своего здоровья, полноценно используя для этого те возможности, которые предоставляет ему социум (Унгар, 2005), способность поддерживать свое психологическое благополучие (К. Рифф, Е. А. Рыльская), оставаясь включенным в поток жизни (К. Роджерс, П. Тиллих, В. Франкл, М. Хайдеггер).

Своими экзистенциальными выборами человек создаёт себя, свой жизненный мир и свой способ жить – вариант жизни (Дружинин, 2010) образ жизни (Абульханова, 1999; Рубинштейн, 2012). Именно реализуемый человеком способ жизни выступает результирующим проявлением развития его жизнеспособности. Однако результирующие проявления позволяют научно объяснить реальность, классифицировать те особенности жизнеспособности, которые наблюдаются у разных людей, тогда как для психологической практики необходимо ориентироваться на процессуальные проявления развития жизнеспособности человека, на основе которых можно найти пути оптимизации этого процесса.

**Целью** нашего исследования является разработка процессуальных критериев развития жизнеспособности человека, позволяющих рассматривать особенности совершаемых ним выборов в каждой конкретной коммуникативной ситуации.

Процессуальные критерии саногенности личностных выборов, в отличие от результирующих, относятся к процессу смыслообразования, который лежит в основе совершения человеком выбора. Если результирующие критерии раскрывают степень самодетерминации личности – «проявленности» личностного потенциала в процессе выбора человеком своего способа понимать, действовать и переживать происходящее, – то процессуальные критерии выявляют особенности созидания личностью смысловой основы выбора, определяющие степень ее самореализации в конструировании коммуникативной ситуации (КС). Сущность личности, как потенциального психического, реализуется в субъектной активности человека через процесс смыслообразования. То, что в психологии понимается под личностной регуляцией субъектной активности – это и есть «смысловая регуляция» (Б. Г. Ананьев, К. В. Карпинский, Д. А. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн), или «смыслотворческая коммуникация» (Кабрин, 2011).

Личностный смысл можно определить как созданный (с разной степенью осознанности) концептуальный конструкт понимания, переживания и действия в КС. Если субъективные отношения человека к действительности «актуализируются» в КС, то смысл – находится, создается путем упорядочивания этих отношений в целостную (хотя часто и противоречивую) основу выбора своего способа быть с происходящим. Личностный потенциал представляет собой не только накопленную и структурированную систему отношений человека к действительности, но и наработанные способы их реализации – способы упорядочивания при решении жизненных задач. К. А. Абульханова описывает этот процесс смыслообразования через такие «процедуры» как репрезентация, интерпретация, проблема-

тизация и категоризация (Абульханова, 1999). Именно особенности процесса смыслообразования (процесса создания смыслового основания выбора своего способа быть в КС) выступают процессуальными критериями развития жизнеспособности человека.

Процессуальными критериями саногенности личностных выборов являются проявления полноценности процесса создания субъектом КС смысловой основы выбора (концепта). Эти проявления полноценности процесса смыслотворчества включают, как показали наши исследования, три составляющих: полноту, глубину и вертикальную динамику концептуализации. Если человек хронически совершает не удовлетворяющие его выборы в определенных КС, ограничивая свои возможности восприятия, понимания или преобразования происходящего, реализуемые ним в других контекстах, – это свидетельствует о ситуативной неполноценности процесса смыслотворчества. Эти автоматические выборы будут патогенными, так как ведут к нарушению здоровья и блокируют развитие жизнеспособности.

Таким образом, процессуальными критериями развития жизнеспособности человека является наличие/отсутствие самоограничений при формировании субъектом смысловой основы выбора. Эти ограничения объективируются в том, что смысловые выборы осуществляются «автоматически», переживаются самим субъектом как неудачные, но при этом повторяющиеся в подобных ситуациях. Человек во время принятия решения как бы «теряет контакт с собой», «не замечает, как поддался стереотипу», зато потом полноценно страдает от принятого решения, от своей неспособности управлять «обстоятельствами», которые «заставляют его» совершать ошибочные выборы. Операциональными маркерами ограниченности смыслотворческого процесса выступают различного плана самоограничения в реализации способности личности конструировать КС. Смыслотворческие самоограничения личности – это любые способы ограничения контакта субъекта КС с происходящим (во внутреннем и внешнем мире), препятствующие совершению ним саногенных выборов (и приводящие к тиражированию неудовлетворяющих автора автоматических выборов)

1. Перцептивные самоограничения прерывают контакт – сознание, урезают «полноту концептуализации», заставляя человека не замечать очевидного, или усматривать в происходящем то, чего нет (желаемое или пугающее). Эти самоограничения препятствуют реализации возможностей личности ориентироваться в происходящем, смотреть и видеть, слушать – и слышать, ощущать и распознавать собственные отклики на ситуацию (чувства, желания, намерения).



2. Регуляторные самоограничения прерывают контакт-понимание, урезая глубину концептуализации, побуждая человека не вникать в те противоречия, которые возникают в КС. Вместо «работы понимания и развития» противоречащих точек зрения, человек стремится создать иллюзию их отсутствия. Для этого он задействует свои когнитивные способности, но так, чтобы вместо исследования действительности, подтасовывать опыт под готовый, аффективно заряженный вывод. Любые, не согласующиеся с выводом, мнения, даже если они возникают у самого субъекта (разные Я-позиции), – нивелируются и обесцениваются. Создавая защитную картинку определённости мира, субъект КС избавляет себя от необходимости осваивать возникающие противоречия, а, следовательно, избегает развития своих смыслотворческих способностей.
3. Творческие самоограничения, прерывают контакт с собой, как автором выбора, они препятствуют вертикальной динамике концептуализации, не позволяют личности осваивать развивающий ресурс противоречий, создавать смыслы более высокого порядка, снимающие ситуативные противоречия. Творческие самоограничения ориентируют субъекта на поиск готового правильного ответа из предлагаемых, на апелляцию к мнению внешних авторитетов, что связано с избеганием ответственности, не принятием риска ошибиться при создании собственной смысловой основы выбора.

Абульханова К. А. Психология и сознание личности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «Модэк», 1999.

Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. СПб.: Питер, 2010.

Кабрин В. И. Вместо введения: парадигма и тезаурус коммуникативного подхода в психологии // Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / Под ред. В. И. Кабрина. Томск: ТГУ, 2011. С. 10–44.

Рубинштейн С. Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012

Ungar M. (ed.). Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. Thousands Oaks–L.–New Delhi: Sade Publications, Inc., 2005.

## АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ТВОРЧЕСТВА И КРЕАТИВНОСТИ

*В. Н. Петрова, Е. Н. Плетнева*

Первый Московский государственный медицинский университет  
им. И. М. Сеченова (Москва)  
*valtvor@mail.ru*

**В** последнее время проблемы, связанные с творчеством активно обсуждаются. Интерес к данному феномену обусловлен фундаментальной значимостью этой категории, от концептуального осмысления которой ожидается решение многих ключевых проблем психологии, педагогики и других наук. Но, несмотря на то, что изучение творчества имеет богатую многовековую историю, прежде всего, философскую, нет единства не только в определении понятия «творчество», нет и теории творчества, которая дает целостное представление о творчестве. Всесторонне анализировалось творчество, формирование творческой личности и в философии (Н. А. Бердяев, М. К. Мамардашвили, В. Франкл, Э. Фромм и др.), и в психологии (Д. Б. Богоявленская, В. Н. Дружинин, Я. А. Пономарев, С. Ю. Степанов и др.), и в педагогике (В. И. Андреев, С. А. Архангельский, В. А. Сластенин, В. А. Сухомлинский и др.). Дж. Гилфорд предложил оригинальную концепцию интеллекта, ввел термин «творческое мышление», концепцию творческих способностей Э. де Боно. В отечественной психологии представлена теория общих способностей (Дружинин, 1999), предложен подход к изучению природы интеллекта (Холодная, 2002).

Такие фундаментальные процессы, как творчество, мышление, креативность становятся зачастую синонимами. Иная точка зрения представлена в Антропологической теории творчества и креативности, которая создавалась более двенадцати лет Алексеем Николаевичем Петровым и многие годы проверялась на практике нами, В. Н. Петровой и Е. Н. Плетневой.

Представляемая теория является практико-ориентированной, все положения проверяемы и применимы на практике. Это непротиворечивая теория, так как основной подход – не использование противоречий на этапе разработки. Данное исследование относится к категории качественных исследований.

В Антропологической теории творчества и креативности рассматриваются способы обработки информации: невербальный (в творчестве), вербальный (в мышлении). Невербальную информацию сложно однозначно выразить и передать, всегда есть шанс потерять и исказить информацию. Кроме того, перевод вербальной в невербальную

информацию не сопровождается потерей информации и не представляет особой трудности (при условии сформированности данного умения). В отличие от мышления творчество не создает новой информации, оно более качественно обрабатывает только ту информацию, которой человек владеет. Согласно данной теории в творчестве высококачественная обработка информации, за создание нового отвечают мышление и креативность.

Остановимся на ключевых понятиях. *Творчество* – это целенаправленная обработка невербальной информации без участия памяти внимания. *Мышление* – это целенаправленная обработка вербальной информации с участием памяти внимания. *Креативность* – целенаправленная обработка невербальной информации с участием памяти внимания. *Внимание* – особое звено в цепочке поставки информации человеку (определением не является). *Память внимания* – способность человека сохранять и использовать информацию о том, как поступить вниманию в каждой конкретной ситуации.

Перечислим некоторые *критерии творческого продукта*: целостность; много скрытой информации; безличность или нейтральность (отсутствие отрицательного, может быть немного положительного); непредсказуемость; равнозначность (ничего явно не выделяется) и др.

Для творчества имеет значение объем накопленной информации по исследуемой теме. Это означает, что в творчестве обязательна подготовительная стадия, так как обрабатывается большой объем информации за маленький промежуток времени, а это возможно в случае обработки невербальной информации. Чтобы получить творческий продукт, необходимо пройти стадии творческого процесса: *подготовительную* (сбор материала), *«черный ящик»* (творческий процесс), *получение творческого продукта*.

Мы считаем, что существует *два способа* вхождения в творческий процесс: *спонтанное творчество* (нельзя сказать, когда именно оно произойдет, но желательно быть к нему готовым, иметь представление о нем), *вынужденное творчество* (по качеству результата оно не сопоставимо со спонтанным творчеством, но позволяет в любой момент войти в творческий процесс). Спонтанное и вынужденное творчество отличаются способом вхождения в этот процесс, в остальном идентичны. Творчество возможно только при максимальной концентрации внимания. В творческом процессе человек испытывает нагрузку, но не дискомфорт. В связи с тем, что творчество функционирует без участия памяти внимания, творческий процесс не может осуществляться длительное время. Кроме того, для творчества необходимо обоснование обработки информации, если обоснования нет, то невозможно удержать предельный уровень концентрации внима-

ния. Именно поэтому *творчество необходимо определять как целенаправленный процесс*. Случайно творческий процесс не может быть осуществлен. Огромную роль в творческом процессе играет управление вниманием. Можно ли управлять вниманием? Мы считаем, что существует три способа управления вниманием: память внимания (управляет вниманием примерно на 99 процентов, хранит элементы культуры, представления человека); *прямое управление вниманием*; *искусственные инструменты* (например, противоречия). Информация косвенно влияет на управление вниманием, но зависит от вышеперечисленных способов.

Обучение творчеству желательно начать с представления о том, что в творческом процессе обрабатывается большой объем недостаточно структурированной информации. Для обучения творчеству используется специальный «прием», основное его назначение – сформировать у человека представление о творчестве. Многие люди не смогут выполнить его с первого раза по разным причинам: снижение концентрации внимания, перераспределение внимания. Поэтому важно дать необходимые комментарии и индивидуально решить проблемы, связанные с выполнением «приема». Получив достаточно информации о состоянии творчества, человек сможет сформировать свой (невербальный) способ вхождения в творческий процесс.

Мы считаем, что понятие «творческое мышление» нежелательно использовать в силу его некорректности. Во-первых, творчество осуществляется без участия фокуса внимания, в мышлении же фокус внимания играет существенную роль. Во-вторых, творчество не может обрабатывать вербальную информацию. Творчеству языки неизвестны. Нельзя «обучить» творчество языкам. Оно не может построить логику на основе информации представленной на этих языках. Творчество может работать только с невербальной информацией. Творческий продукт может быть вербальным. Мышление обрабатывает только вербальную информацию. Таким образом, обработка информации в творчестве и мышлении отличается. Резюмируя вышесказанное, мы считаем, что творчество и мышление – это разные сферы интеллекта человека, и поэтому понятие «творческое мышление» некорректно.

Креативность – формирование шаблонов творчества и применения его для решения конкретных задач, из большого количества маленьких шаблонов формируются более крупные шаблоны, шаблоны постоянно изменяются. Малые шаблоны не имеют прямой практической пользы, но на их основе формируются «большие» шаблоны, которые подразделяются на относительно стабильные и нестабильные (создаются для каждого конкретного случая).

Креативность не требует большой концентрации внимания в отличие от творчества. Преимущественно креативность используется для формирования стиля и формы представления содержания. Креативность, в отличие от творчества, не снимает временно имеющиеся ограничения, а наоборот добавляет их, для того, чтобы обойти некоторые из ограничений. Креативность начинает формироваться вместе с опытом творчества.

Антропологическая теория творчества и креативности не является технологией, она в большей мере относится к искусству, чтобы ее воспроизвести, необходимо иметь о ней целостное, а не фрагментарное представление. Если данную теорию рассматривать по частям, то не будет целостного ее восприятия и понимания, а потому невозможно ее применить на практике. Мы считаем что *творчество – это особое состояние человека, искусство*, требующее от него максимальной концентрации внимания, использования всех имеющихся возможностей, стремления к совершенству. *Творчество – это особое состояние человека*, в котором его мировоззрение, предрассудки не влияют на процесс обработки информации. Замечено, что творчество влияет на человека, он становится спокойным и уравновешенным.

Антропологической теория творчества названа потому, что описывает процессы, которые исследуются у человека; человек обладает удивительным даром – внутренним миром. И мышление, и творчество происходят во внутреннем мире, но на разных основах. В данном контексте уместна притча о том, как боги прятали тайну человеческого бытия от людей, и, перебрав большое количество различных потайных мест, решили спрятать ее внутри самого человека. Возможно, что пришло время попытаться разгадать одну из загадок природы, имя которой Творчество.

Боно де Э. Латеральное мышление. СПб.: Питер Паблишинг, 1997.

Дружинин В. Н. Экспериментальное исследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–93.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб: Питер, 1999.

Петрова В. Н. Антропологическая теория творчества // Вестник университета Российской академии образования. М.: Изд-во УРАО, 2007. № 1. С. 87–90.

Петрова В. Н. Антропологическая теория творчества и креативности. //Современные наукоемкие технологии. М.: Изд-во Академия естествознания, 2007. № 7. С. 74–75.

Петрова В. Н. Принципы и основы антропологической теории творчества и креативности // Фундаментальные исследования. М.: Академия естествознания, 2008. № 2. С. 21–24.

- Петрова В. Н. Память внимания – основное понятие антропологической теории творчества и креативности // *Фундаментальные исследования*. М.: Академия естествознания, 2008. № 4. С. 82–85.
- Петрова В. Н. Творческий процесс в антропологической теории творчества и креативности // *Вестник университета Российской академии образования*. М.: Изд-во УРАО, 2009. № 1. С. 105–108.
- Петрова В. Н. Формирование и развитие опыта креативной и самообразовательной деятельности в вузе // *Вестник университета Российской академии образования*. М.: Изд-во УРАО, 2009. № 2. С. 112–117.
- Петрова В. Н. От теории к практике развития опыта креативной и самообразовательной деятельности студентов // *Вестник развития науки и образования*. М.: 2012. № 5. С. 82–87.
- Петров А. Н., Петрова В. Н. Антропологическая теория творчества и креативности. URL: <http://tvorchestvo.biz/theory.html>.
- Петрова В. Н. Формирование креативной личности в процессе обучения в вузе. Информационно-исследовательский портал Московского гуманитарного университета Человеческий потенциал России. URL: <http://www.hdirussia.ru/448>.
- Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002.

## СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПСИХОЛОГИИ

*В. Е. Пешкова*

Адыгейский государственный университет (Майкоп)

*peshk@yandex.ru*

Одним из главных теоретико-методологическим оснований в изучении объектов сложной природы является системный подход, выступающий в качестве методологического принципа научного познания и предполагающего различные аспекты (подходы, планы, измерения) в анализе изучаемой системы в качестве феноменологической категории.

Методологические аспекты системного подхода представлены через (Афанасьев, 1980): 1) системно-компонентный аспект, в рамках которого выявляются *элементы* системы; 2) системно-структурный аспект, который предполагает рассмотрение системы с точки зрения межкомпонентных *связей, отношений* между элементами и системой в целом; 3) системно-функциональный аспект, анализирующий *функциональные* взаимодействия между системой и другими подсистемами.

темами по координационному или субординационному признакам; 4) системно-интегративный аспект, исследующий системные *качества* и их проявления в *функционировании* всей системы и каждого его элемента. 5) системно-коммуникативный аспект, исследующий *обмен* информационными сигналами между системой и окружающей ее средой, а также внутри системы; 6) системно-исторический аспект, обусловленный *системогенезом* системы, ее *динамическими* преобразованиями, преемственностью и проектированием; 7) системно-информационный аспект – отражает процесс получения, накопления, обработки и применения тех информационных *потоков*, которые пронизывают систему.

Такое возведение системного подхода в междисциплинарный принцип становится парадигмой в изучении системы «человек»; построение этой модели определяется реализацией составляющих ее аспектов, или методов; такие же подходы применяются и к ее анализу, который целиком относится к категории этой системы [Пешкова, 2015]. Поэтому структура системного подхода в его раскрытии – это общая программа *технологического* уровня исследования, т. к. включает в себя реализацию всех этапов описания системного объекта.

#### **Аспекты системного подхода к анализу систем**

№ п/п	Философское знание	Психологическое знание
1.	Системно-структурный аспект	Организационный подход
2.	Системно-исторический аспект	Деятельностный подход
3.	Системно-функциональный аспект	Функциональный подход
4.	Системно-интегративный аспект	Интеллектуальный подход
5.	Системно-компонентный аспект	Культурологический подход
6.	Системно-коммуникативный аспект	Личностный подход
7.	Системно-информационный аспект	Информационный подход

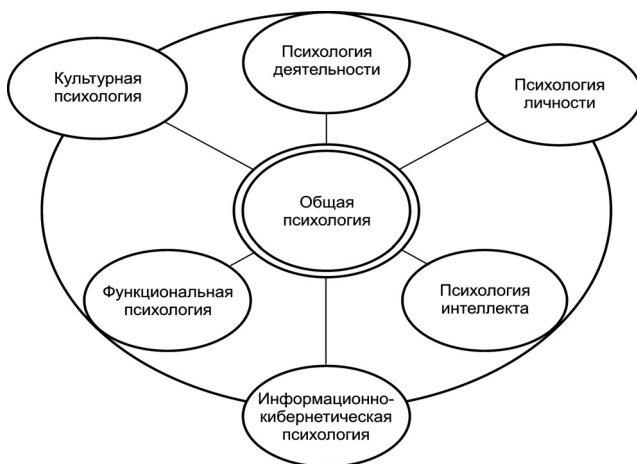
Методологическая основа системного подхода становится той концептуальной областью познания, в рамках которой наблюдается интеграция предметных областей знания, накапливается собственный инструментарий описания системы, уточняется объект исследования, его предмет и категориальный аппарат. Поэтому сущность системного подхода в психологии заключается в том, что каждое его системное устройство может выступать в качестве относительно самостоятельной системы – со своими особенностями в функционировании и развитии. Это осуществляется посредством системно-ориентированных

подходов, или группы методов, каждый из которых обретает статус самостоятельного и определяется не только собственной методологической и теоретической базой в его осуществлении, но и собственным системным анализом.

Такая возникающая целостность, или общая организация всех системно-ориентированных подходов и системного анализа, осуществляется через синтез многомерного знания, являющегося результатом исследовательского процесса. Это обнаруживается в создании: а) метамоделей психики как системного объекта (системный подход в психологии); б) теоретической знаниевой метамоделей психики (системный анализ в психологии); в) метамоделей психологии как системной науки (системная психология как синтез человекознания).

Сутью такой теоретической модели становится создание теоретического «конструкта» психологической науки. Посредством синтеза психологического описания выстраивается общая схема предметного знания – системная психология, т. е. наука как система знания, или модель ее описания. Такое построение – интеграция многочисленных областей психологического знания – приводит к целостному представлению о ней как системной области человекознания.

### Теоретическая модель системной психологии



Системный подход в психологии – система понятий, методов, технологий, связанных с описанием психики человека; это требует общепсихологического обоснования такой предметной области знаний как системная психология. Отсюда, системная психология определяется методологией и программой системного исследования.



Афанасьев В. Г. О целостных системах // Вопросы философии. 1980. № 6. С. 62–78.

Пешкова В. Е. Мозг и психика: теория системного подхода в психологии. М.– Берлин: Директ-Медиа, 2015. С. 628. URL: [http://www.directmedia.ru/book\\_274426\\_mozg\\_i\\_pshika](http://www.directmedia.ru/book_274426_mozg_i_pshika).

## **СТИЛЕВЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕЛЛЕКТА У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**

*О. В. Рудыхина*

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*olga.rudykhina@yandex.ru*

**И**нтеллект является ключевой способностью в познании окружающего мира. Несмотря на сложности в его изучении, данная проблема не потеряла актуальности в настоящее время, о чем свидетельствуют новые аспекты ее изучения. Так, Холодная М. А. выделяет и исследует конструкт «понятийные способности» с целью интеграции интеллекта и индивидуальных психических структур (Холодная, 2012). Другое направление представлено изучением когнитивно-стилевых особенностей личности (Witkin и др., 1979; Толочек, 2013; и др.). Представляется продуктивным предложение Толочек В. А. исследовать стилевые особенности личности в единстве средовых, социально-психологических факторов, условий учебной и профессиональной видов деятельности. Проблематика познавательных стилей является перспективным направлением, потому что позволяет рассмотреть познавательную сферу в интеграции с особенностями личностной организации человека.

В нашей работе предпринята попытка изучить взаимосвязи когнитивно-стилевых характеристик разного уровня в иерархии познавательных стилей (когнитивные и интеллектуальные стили) с целью реализации интегративного описания познавательной сферы личности и уточнения противоречивых данных о взаимосвязи когнитивно-стилевых характеристик с личностными особенностями.

*Целью* данного исследования стало определение соотношения показателей когнитивных стилей «полезависимость/полнезависимость», «импульсивность/рефлексивность» и интеллектуальных стилей.

Использовались следующие *методики*: методика «АКТ-70» для диагностики когнитивного стиля «полезависимость/полнеза-

висимость» («ПЗ/ПНЗ») (К. У. Эттрих); методика «Сравнение похожих рисунков» для определения когнитивного стиля «импульсивность/рефлексивность» («И/Р») (Дж. Каган); опросник «Стиль мышления» для диагностики интеллектуальных стилей (А. Харрисон и Р. Брэмсон, в адаптации А. А. Алексеева и Л. А. Громовой).

В исследовании приняли участие студенты РГПУ им. А. И. Герцена, в возрасте от 17 до 22 лет (n=246). Для обработки эмпирических данных был использован факторный анализ с помощью метода главных компонент (с varimax-вращением) в программе Statistica 8.0.

Первый фактор «*Рефлексивные и продуктивные когнитивно-стилевые стратегии*» характеризует выраженность когнитивно-стилевых особенностей, отражающих рефлексивный способ восприятия и точность в решении перцептивных задач. Второй фактор «*Интеллектуальные стили, основанные на интуиции*» описывает выраженность синтетического и идеалистического стилей, основанных на интуиции в решении проблемных ситуаций. Третий фактор «*Полнезависимость и низкая выраженность прагматического стиля*» представлен выраженностью полюса полнезависимости и низкими показателями по прагматическому стилю. На основании анализа факторной структуры можно сказать, что когнитивные стили, отражающие преимущественно специфику восприятия, связаны между собой, но являются относительно независимыми от показателей интеллектуальных стилей: выявлена связь полнезависимости с низко выраженной ориентацией на получение выгоды при решении проблемных ситуаций. Эти результаты свидетельствуют о необходимости дальнейшего исследования взаимосвязи познавательных стилей разного уровня и определению их соотношения с содержательными особенностями личности.

Также нами была обнаружена специфика соотношения когнитивных и интеллектуальных стилей у студентов разных профилей обучения: у студентов факультетов социальных наук, философии, филологии (n=151) и факультетов физики, безопасности жизнедеятельности (n=95), что вносит определенный вклад в создание индивидуального подхода к обучению.

Итак, данное исследование показывает существование взаимосвязи когнитивных и интеллектуальных стилей и тем самым способствует развитию проблематики познавательных стилей, а также интегративного рассмотрения структуры интеллекта с личностной организацией человека.

Толочек В. А. Проблема стилей в психологии: историко-теоретический анализ. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013.

**Таблица 1**  
ФАКТОРНАЯ СТРУКТУРА КОГНИТИВНО-СТИЛЕВЫХ ХАРАКТЕРИСТИК

№	Наименование фактора	Вес фактора	Доля объяснимой дисперсии (в %)	Наименование переменной, входящей в состав фактора	Факторная нагрузка переменной
1	Фактор «Рефлексивные и про-дуктивные когнитивно-стиле-вые стратегии»	1,83	18,30	количество правильных ответов («ПЗ/ПНЗ»)	0,618
				общее время выполнения методики («ПЗ/ПНЗ»)	0,617
				точность («И/Р»)	-0,759
2	Фактор «Интеллектуальные стили, основанные на интуи-ции»	1,83	18,33	общее время выполнения методики («И/Р»)	0,620
				синтетический стиль	0,627
				идеалистический стиль	0,656
				аналитический стиль	-0,648
	реалистический стиль	-0,674			
3	Фактор «Поленазависимость и низкая выраженность прагматического стиля»	1,67	16,70	общее время выполнения методики («ПЗ/ПНЗ»)	-0,582
				индекс ПЗ/ПНЗ	0,878
				прагматический стиль	-0,524

Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012.

Witkin H. A., Goodenough D. R., Oltman P. Psychological differentiation: current status // J. of Personality and Soc. Psychology, 1979. V. 37. № 7. P. 1127–1145.

## **К ВОПРОСУ ОБ ОПРЕДЕЛЕНИИ КРЕАТИВНОСТИ ОТНОСИТЕЛЬНО ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ**

*В. В. Семикин\*, Н. И. Чернецкая\*\**

\* Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*semikin\_v@mail.ru*

\*\* Иркутский государственный университет (Иркутск)  
*chern@yandex.ru*

**Т**ворческое мышление и креативность зачастую понимаются как синонимы. С одной стороны, это связано с тем, что они образуют единый феномен творчества и в практической работе часто не дифференцируются. С другой стороны, причиной отождествления творческого мышления и креативности являются терминологические традиции отечественной и западной психологических школ: *creativity* в европейской и американской психологии подразумевает весь спектр проявлений творчества.

В результате из-за особенностей переводов русскоязычных исследований на европейские языки и из-за отсутствия единства в понимании названных терминов появились такие термины, как «творческость» (сводимая по сути к креативности, но этот термин подчеркивает связь данного личностного качества с творческой деятельностью), и такие разнообразные определения креативности, как определение В. Н. Дружинина: креативность – общая способность к творчеству (Дружинин, 2008), (Дружинин, 1994) и как определение И. М. Кыштымовой: креативный человек – это человек творческий (Кыштымова, 2000).

Идея о том, что креативность является динамическим личностным качеством, составляющим существенную часть личностного компонента творческого мышления, была намечена Н. М. Гнатко (Гнатко, 1994), В. Н. Козленко (Козленко, 1990). Н. М. Гнатко заявляет о необходимости дифференциации креативности и творчества, определяя первую как субъективно-обуславливающее начало творчества, которое в свою очередь является практической деятельностью. Та-

ким образом, была подчеркнута личностная природа креативности и инструментально-деятельностная природа творчества и творческого мышления.

Известные представители эвристики Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская рассматривают креативность как характеристику творческого мышления, как проявление его способности, например, находить новое в старом, включать неопределенную информацию в уже известные связи и отношения (Кулюткин, Сухобская, 1967). Они считали креативность инструментальным свойством, собственно проявлением процесса творческого мышления. Названные авторы являются представителями целого направления исследований креативности, изучающими не только личностную, но и когнитивную природу креативности.

Е. П. Ильиным креативность видится «как интегральная творческая способность» (Ильин, 2009, с. 123). Обобщая большинство имеющихся подходов к креативности, Е. П. Ильин пишет: «...понятие креативности расширяется до бесконечности и вследствие этого размывается. Поэтому, говоря о креативности, следует хотя бы обозначать, о какой креативности идет речь: креативности как способности или креативности как особенности личности (личности-креативе)» (Ильин, 2009, с. 162).

Особого внимания среди современных личностно-когнитивных моделей креативности заслуживает подход Т. А. Барышевой. Т. А. Барышева считает креативность сложным, интегральным феноменом, имеющим сложную структуру. В эту структуру она включает следующие симптомокомплексы: 1) мотивация, 2) эмоционально-креативные свойства, 3) интеллектуальные параметры, 4) эстетические креативные качества и способности, 5) коммуникативные параметры, 6) экзистенциальные креативные свойства, 7) компетентность. Всего Т. А. Барышевой выделено 27 симптомов в структуре 7 симптомокомплексов креативности (Барышева, 2012).

Данная концепция креативности Т. А. Барышевой является одной из самых современных и комплексных и при этом может служить примером подхода к креативности как к интегральному психологическому феномену.

Таким образом, креативность, несмотря на свою близость к творческому мышлению, не может сводиться к нему и сливаться с ним – она имеет свою феноменологию и лишь в сочетании с творческим мышлением образует творческую деятельность (Чернецкая, 2002, 2009, 2010).

Креативность может пониматься как часть личностного фундамента творческого мышления наряду с мотивами и иными мотива-

ционными образованиями, как динамичная, культурно-опосредованная основа творческого мышления. Это согласуется с классическими и современными тенденциями отечественной и западной психологии творчества.

Барышева Т. А. Психологическая структура креативности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 54–64.

Гнатко Н. М. Проблема креативности и явление подражания. М.: Изд-во ин-та психологии РАН, 1994. С. 3.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер, 2008. С. 351.

Дружинин В. Н. Экспериментальное наследование формирующего влияния микросреды на креативность / В. Н. Дружинин, Н. В. Хазратова // Психологический журнал. 1994. № 4. С. 83–93.

Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности.: Питер; СПб.; 2009. С. 434

Козленко В. Н. Проблема креативности личности // Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Под ред. Я. А. Пономарева. М.: 1990. С. 131–148.

Кулюткин Ю. Н. Развитие творческого мышления школьников / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. Л.: 1967. С. 38

Кыштымова И. М. Динамика креативности школьников (теория и практика). Иркутск: Департамент образования Иркутска, 2000. С. 245.

Чернецкая Н. И. Творческое мышление как способ самоактуализации личности // Психологические проблемы изучения и формирования социально активной личности. Иркутск: Изд-во ИГУ. 2002. С. 71–78.

Чернецкая Н. И. Творческое мышление в системе понятий современной психологии // Гуманизация образования. № 1. 2009. С. 114–120.

Чернецкая Н. И. Творческое мышление как единство процессуальных и личностных психических составляющих // Сибирский педагогический журнал. № 11. 2010. С. 203–212.

## СОДЕЙСТВИЕ ФОРМИРОВАНИЮ И РАЗВИТИЮ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ И ОСНОВ МЕТАКОГНИТИВНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ<sup>1</sup>

*И. В. Серафимович*

Ярославский филиал Московского университета экономики,  
статистики и информатики (г. Ярославль)  
*iserafimovich@yandex.ru*

Ориентация стандартов (ФГОС-2) на три типа образовательных результатов – предметных, метапредметных и личностных, вносит новый акцент в образовательную деятельность. Приоритетным становится реализация развивающего потенциала образования, создание условий для выявления, развития и поддержки потенциальной одаренности (Асмолов, 2011).

Зарубежные и Российские ученые, исследовавшие проблемы одаренности (Гилфорд, Торренс П., Хеллер К. А., Богоявленская Д. Б., Дружинин В. Н., Матюшкин А. М., Панов В. И., Савенков А. И., Симановский А. Э., Теплов Б. М., Холодная М. А., Шадриков В. Д.) говорят о том, что психолого-педагогическое сопровождение одаренных детей должно касаться не только тех, кто имеет высокие достижения в какой-либо области. Необходимо создание системы взаимодействия участников образовательного процесса, которое позволило бы создать условия для своевременного выявления и развития предпосылок одаренности. В «Рабочей концепции одаренности» (руководители Богоявленская, Шадриков, 1998), потенциальная одаренность понимается как психологическая характеристика ребенка, который имеет лишь определенные психические предпосылки (потенциал) для высокой успешности, но не может реализовать их в данный период времени ввиду их недостаточной развитости. Новые стандарты ориентированы не столько на освоение знаний по предметам, сколько на умения самому себе задавать вопросы, оценивать свою деятельность, предлагать пути усовершенствования («точно ли и правильно я все понял», «для того, чтобы... мне нужно»). Именно на это направлены такие типы заданий в рабочих тетрадях, где обучающийся по разным параметрам должен оценить свою деятельность и ее результат, индивидуальные и совместные проекты, которые входят в обязательный (пока безоценочный) фонд осваиваемых нормативов, создание своего собственного портфолио. Это способствует сознательному включению в процесс обучения, и осознанию средств познания (фактически зачаткам метакогниций). По мере обучения

---

1 Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ (проект № 15-06-10823а).

в силу возрастания сложности материала, все больше требуется умения управлять собственными процессами познания, внимания, памяти (в трактовке А. В. Карова «метапознание», «метапамять», 2005). Конечно, основные исследования метакогнитивных процессов, связаны с освоением профессиональной деятельности (на разных этапах), где их можно наблюдать ярко и отчетливо (Дж. Флейвелл, Р. Стернберг, В. А. Барабанщиков, В. В. Знаков, А. В. Карпов, М. М. Кашапов, В. Я. Ляудис, Ю. В. Пошехонова, А. О. Прохоров, Е. А. Сергиенко, Скитяева И. М., М. А. Холодная).

Нами совместно с Крутиковой Е. Н. (2013) была разработана программа психологического сопровождения развития потенциальной одаренности детей и основ метакогнитивных способностей младших школьников. Особенность программы заключается в использовании комплексного подхода: предполагается работа со всеми участниками образовательного процесса – родителями, педагогами и обучающимися. При апробации программы были исследованы две специально организованные группы младших школьников (по 25 человек в каждой) – контрольная и экспериментальная, в которых до начала программы и после было оценены изменения в субъективной оценке своих мыслительных возможностей, творческих возможностей, умения управлять ими и изменения в объективных показателях творческих и других проявлений одаренности. Используемые методы: 1. Проективный тест «Домики». 2. Методика Дж. Гилфорда «Необычное использование». 3. Само и взаимооценка по видам одаренности и проявлениям одаренности (авторский вариант). 4. Методика «Не существующее животное». Кроме того, помимо обучения родителей и педагогов способам взаимодействия с потенциально одаренными детьми, была проведена экспертная оценка родителями и педагогами на предмет выраженности у детей различных видов одаренности и проявлений одаренности. После проведения программы отличия между группами обучающихся проявились в способности устанавливать логические связи между словами и понятиями U-критерия Манна–Уитни ( $p < 0,001$ ), в показателях беглость ( $p < 0,05$ ), гибкость ( $p < 0,01$ ), оригинальность ( $p < 0,05$ ) (Дж. Гилфорд). Для исследования значимости различий между показателями экспериментальной группы, полученными при стартовой и заключительной диагностике, использовался T-критерий Вилкоксона. Увеличились показатели творческого мышления ( $p < 0,01$ ): беглости, гибкости, оригинальности. Значимые различия были обнаружены в самооценке учащихся по фактору «целеустремленный» ( $p < 0,05$ ). Таким образом, оценка и взаимооценка проявлений потенциальной одаренности, своих способностей, осознание способов достижения высоких результатов



в творческой деятельности, способствует применению знаний о своих «познаниях» в реальной деятельности.

- Асмолов А. Г. Охота за «звездами» // Национальный психологический журнал. 2011. № 1. С. 24–27.
- Богоявленская Д. В. Психология творческих способностей. М.: Академия, 2002. 320 с.
- Дружинин В. Н. Психология творчества // Психологический журнал. 2005. № 5. С. 101–109.
- Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности / Под ред. А. В. Карпов, И. М. Скитяева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 325 с.
- Кашапов М. М. Когнитивное и метакогнитивное понимание структурно-динамических характеристик профессионального мышления // Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Ю. В. Пошехоновой. Ярославль: ЯрГУ. 2012. С. 35–121.
- Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. М.–Воронеж: Модэк, 1997. 448 с.
- Матюшкин А. М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. 1989. № 6. С. 29–33.
- Панов В. И. Одаренность как проблема современного образования: Психология сознания: современное состояние и проблемы // Материалы I Всероссийской конференции. Самара, 2007. С. 472–484.
- Пошехонова Ю. В. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога. Монография / Под ред. проф. М. М. Кашапова, доц. Т. Г. Киселевой, доц. Т. В. Огородовой. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 140–149.
- Прохоров А. О., Чернов А. В. Влияние рефлексии на психические состояния студентов в процессе учебной деятельности // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 2. С. 82–93.
- Рабочая концепция одаренности / Под ред. В. Д. Шадрикова, Д. Б. Богоявленской, М. А. Холодной и др. М.: Магистр, 1998. 234 с.
- Савенков А. И. Детская одаренность: развитие средствам искусства. М.: Педагогическое общество России, 1999. 220 с.
- Серафимович И. В. Крутикова Е. Н. Психологическое сопровождение развития потенциальной одаренности детей младшего школьного возраста // Современное дошкольное и начальное образование: многообразие теоретических конструктов и методических моделей: материалы конференции «Чтения Ушинского», Ч. 1. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2014. С. 104–110.

- Симановский А. Э. Социальные механизмы формирования интеллектуальной, творческой способности учащихся // Психологическая наука и образование. 2002. № 3. С. 42–45.
- Теплов Б. М. Избранные труды. М.: Педагогика, 1985. Т. 1. 328 с.
- Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2002. 384 с.
- Шадриков В. Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В. Н. Дружинина, В. Д. Шадрикова. М., 1991. С. 7–21.
- Guilford, J. P. Transformation abilities or functions // Journal of Creative Behavior, 1983. V. 17. P. 75–83.
- Heller K. A. Evaluation of programs for the gifted // M. W. Katzko, F. J. Monsk (eds). Nurturing Talent, individual needs and social ability. The 4<sup>th</sup> conference of ECHA. Assen, Van Gorcum. 1995. P. 264–268.
- Torrance E. P. Creativity and futurism in education: Retooling // Education. 1980b. V. 100. P. 298–311.

## **ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ РЕСУРС РЕГУЛЯЦИИ**

*Е. А. Сергиенко*

Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Институт  
психологии Российской академии наук (Москва)  
*elenas13@mail.ru*

**Ф**еномен эмоционального интеллекта (ЭИ) изучается все большим числом исследователей. В настоящее время все многообразие теорий и концепций эмоционального интеллекта сводится к двум основным: к смешанным моделям и модели способностей. Модель ЭИ, предложенная Дж. Майером, П. Саловеем и Д. Карузо, рассматривает ЭИ как четко определяемую и измеряемую способность личности распознавать и интерпретировать эмоции, а также продуктивно использовать их для оптимального рассуждения и решения проблем, близкую к традиционным аспектам интеллекта, регулировать эмоциональные состояния (Mayer, Salovey, Caruso, 2000). Адаптация теста, созданного на основе этой модели – MSCEIT (версия 2), на русскоязычной выборке охватывает в настоящее время 3500 респондентов (Сергиенко, Ветрова, 2010). Нами разрабатывается концепция контроля поведения, в которой контроль поведения рассматривается как единая система, включающая три subsystemы

регуляции (когнитивный контроль, эмоциональную регуляцию, волевой контроль), представляющих ресурсы индивидуальности. ЭИ выступает в качестве подсистемы эмоциональной регуляции, поскольку отражает способность понимания и регуляции эмоций. Данное предположение было проверено в нескольких экспериментальных работах. Исследования показали тесную взаимосвязь всех компонентов контроля поведения и значимый вклад эмоциональной регуляции процессы адаптации. В последней работе Т. С. Киселевой (2015), выполненный под руководством автора, ставилась задача проверить возможность рассматривать ЭИ как эмоциональную регуляцию и предиктор различных аспектов жизнедеятельности. Для реализации задачи ЭИ сравнивался с выраженностью саморегуляции, стратегиями совладающего поведения и субъективным экономическим благополучием как показателями регулятивных возможностей. Исследования было проведено на 180 участников. Из них выборку руководителей (95 испытуемых) составили руководители высшего и среднего звена, со средним стажем работы 7 лет. Выборку сотрудников, не занимающих руководящих позиций («не руководителей») – 85 участников, составили бизнес – тренеры, специалисты HR – подразделений, отдела маркетинга, финансовых, коммерческих подразделений различных организаций, а также педагоги, психологи. Возраст испытуемых: 29 до 47 лет (средний возраст – 35 лет, минимальный возраст – 29 лет, максимальный возраст – 47 лет). Корреляционный и регрессионный анализ показал, что ЭИ является значимым предиктором саморегуляции, продуктивных стратегий совладания и субъективного экономического благополучия. Данная связь уровня эмоционального интеллекта с аспектами регуляции в общей выборке выявлена в основном в зоне средних значений ЭИ. Эмоциональный интеллект при высоких значениях не является предиктором исследуемых параметров. Средний уровень психометрического интеллекта выступает пороговой величиной для эффективной деятельности (Дружинин, 2001), является порогом креативности. Следовательно, выраженность ЭИ для регуляции жизнедеятельности подчинена тем же закономерностям, что и интеллектуальные способности.

Уровень эмоционального интеллекта взаимосвязан с уровнем субъективного экономического благополучия человека, в большей степени со шкалами финансовая депривированность и экономическая тревожность, что означает, что люди с высоким уровнем эмоционального интеллекта меньше подвержены «финансовому» стрессу. По результатам нашего исследования, уровень дохода значимо связан с уровнем ЭИ (т. е. у людей с более высоким ЭИ выше уровень дохода). Выявлены различия и характер связи исследуемых параметров у ру-

ководителей и лиц, не занимающих руководящие позиции: у руководителей выявлены более высокие уровни развития почти по всем параметрам осознанной регуляции, также руководители более склонны выбирать более продуктивные стратегии совладания в стрессовых ситуациях, направленные на решение проблем и менее склонны избегать проблем по сравнению с не руководителями.

Способность идентификации и сознательного управления эмоциями, являются ключевыми шкалами в структуре ЭИ и имеют решающее значение для большинства параметров эффективности жизнедеятельности. Это означает, что способность точно распознавать и выражать эмоции, дифференцировать истинные и ложные выражения эмоций и чувств, а также способность осознанно регулировать собственные эмоции и управлять эмоциями других людей имеет большое значение для эффективной саморегуляции деятельности человека. Следовательно, ЭИ можно рассматривать как индивидуальный ресурс регуляции.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001.

Киселева Т. С., Сергиенко Е. А., Эмоциональный интеллект как фактор эффективности жизнедеятельности человека // Бизнес – анализ и поведенческая экономика: Межвузовский сборник научных трудов и результатов совместных научно-исследовательских проектов. М.: Тезаурус, 2015.

Сергиенко Е. А., Ветрова И. И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0). Руководство. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010.

Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // R. J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2<sup>nd</sup> ed.). N. Y.: Cambridge University Press, 2000. P. 396–422.

## О ЦЕЛЕОБРАЗОВАНИИ

*К. Р. Сидоров*

Удмуртский государственный университет (Ижевск)

*konstantsid@yandex.ru*

**П**ри рассмотрении процесса **целеобразования** как порождения новых целей в деятельности человека встает проблема **изучения причин** проявления таких феноменов, как: *снижение и повышение значимости цели, а также изменение цели.*

Касаясь вопроса специфики (и сложности) целеобразования, А. Н. Леонтьев приводит сравнение развития научной деятельности Ч. Дарвина и Л. Пастера. Сравнение это обнаруживает различия в том, как происходит выделение целей. У Ч. Дарвина фиксация научной цели происходила не сразу. Его интересовала химия. В 1825 году он поехал в Эдинбург и готовился стать врачом. В процессе занятий у него выработалось отрицательное отношение к медицине. Причиной стали скучные лекции. Предложение отца стать священником не нашли отклик в душе Дарвина. К моменту завершения высшего образования он оказался в ситуации полной неопределенности. Однако мотив стремления занять определенное место в науке привело ученого к тому, что он заинтересовался изучением геологии – того предмета, от которого первоначально отказался. Происходило это во время путешествия на знаменитом «Бигле», где он был поставлен перед необходимостью заниматься разнообразными разделами естествознания. В путешествии автор вел дневник геологических записей, которые затем отослал в Англию. Доклад из дневника был представлен в Академии, в Королевском обществе и напечатан. Это и определило всю последующую жизнь ученого (Леонтьев, 2001). Видно, что вначале происходит *снижение значимости целей*, ситуация неопределенности, затем фиксация цели в области конкретных научных исследований с последующим *усилением ее значимости*. У Л. Пастера целеобразование происходит моментально, поскольку касается различных проблем, которые диктует сама жизнь (это и брожение вина, гангрена и т. д.) (Леонтьев, 2001). Цели достигаются. Жизненная важность возникающих проблем способствует проявлению большого упорства в достижении цели. Наблюдается значительное *усиление значимости целей*, связанных с решением каждой проблемы. А. Н. Леонтьев отмечает, что выделение и осознание целей есть относительно длительный процесс *апробирования целей действием* и их предметного наполнения. Ученый ссылается на Гегеля, который указывал, что индивид «не может определить цель своего действия, пока он не действовал...» (Леонтьев, 2004, с. 83). Цели своих действий человек находит во внешней действительности в окружающем его мире. Речь идет об открытии цели, о ее нахождении (Леонтьев, 2001). Когда цель найдена и со временем происходит ее жесткая фиксация, то человек всецело поглощен достижением цели, несмотря на множество трудностей, которые возникают у него на пути.

Понять сложность целеобразования можно, обратившись и к другим биографическим примерам. Так, академик А. Д. Сахаров считал, что главное призвание его жизни – теоретическая физика. В 1946–1947 годах Сахарову дважды предлагали заняться разработкой ору-

жия, но ученый оба раза отказывался, мотивируя тем, что его призвание – теоретическая физика. Однако отказать Берии, куратору всех ядерных программ, было уже невозможно. Сахаров вошел в исследовательскую группу по изучению возможности создания водородной бомбы и предложил свой вариант ее конструкции. Осознав страшную разрушительную силу созданного оружия и понимая, что оно может быть использовано политиками. Высказывание самого Сахарова: «Мы – изобретатели, ученые, инженеры, рабочие – сделали страшное оружие, самое страшное в истории человечества. Но использование его будет целиком вне нашего контроля» (Жаркова, 2010, с. 23). Он активно начинает заниматься проблемами: запрещения ядерных испытаний во всех средах, экологии, правозащитной деятельности. Результат – отстранение академика от секретных работ. Сахаров вновь возвращается в теоретическую физику и занимается с еще большей силой общественной и правозащитной деятельностью. «Лишь тот достоин жизни и свободы, кто каждый день идет за них на бой!» – эти строки Гете академик поставил в качестве эпиграфа к своей статье «Размышления о прогрессе, мирном существовании и интеллектуальной свободе», ставшей итогом его многолетних общественно-политических раздумий (Жаркова, 2010, с. 12). В дальнейшем общественная и правозащитная деятельность станет главным делом его жизни, несмотря на то, что был период, когда он находился даже под домашним арестом. Анализируя жизненный путь Андрея Дмитриевича, можно сказать, что он не был равномерным, а был сложным, но крайне насыщенный и осмысленным. Обнаруживается и *усиление значимости цели*, особенно в начале научной деятельности, когда Сахарова поглощает теоретическая физика, а также *снижение значимости*, а затем и *изменение целей*, с последующим *усилением значимости новой цели*, когда автор уже не занимался проблемой разработки оружия, а полностью отдался общественной и правозащитной деятельности. Близкая судьба была и у американского физика Роберта Оппенгеймера, руководителя группы создания атомной бомбы. После 6 августа 1945 года (взрыв атомной бомбы над Хиросимой) ученого стали терзать моральные мучения. Он начал бороться за ограничения в области создания ядерного оружия, сомневался в том, нужно ли создавать водородную бомбу. Закончилось все тем, что его отстранили от секретных работ, и он оказался на скамье подсудимых (обвинения касались антиамериканского образа мыслей, симпатий к коммунистам). Косвенно оправдан Оппенгеймер был лишь за несколько лет до смерти (Жаркова, 2010).

Содержательное изучение **причин** проявления таких феноменов, как: *снижение и повышение значимости цели, изменение цели* с помо-

щью биографических примеров указывает на сложное соотношение внешних и внутренних условий; глубокую связь мотивов и целей.

Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001, 511 с.

Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2004. 352 с.

Наша история. 100 великих имен. Андрей Сахаров / Гл. ред. Жаркова А. Вып. 41. М.: ООО «Де Агостин», 2010.

## **ПОКАЗАТЕЛЬ «МОЩНОСТЬ ВНИМАНИЯ» КАК ДЕСКРИПТОР РЕСУРСНОЙ МОДЕЛИ ОБЩЕГО ИНТЕЛЛЕКТА**

*К. Р. Сидоров, В. В. Михайлова*

Удмуртский государственный университет (Ижевск)  
*konstantsid@yandex.ru*

**В** Н. Дружинин в качестве основных коррелятов общего интеллекта предлагает рассматривать размерность когнитивного пространства (1), характеристики сенсорной и оперативной памяти (2), время реакции (ВР) выбора (3). Автор вводит понятие «когнитивный ресурс», который выражает количественную характеристику когнитивной системы, проявляющуюся в показателях интеллектуальной продуктивности. При рассмотрении дескрипторов ресурсной модели общего интеллекта исследователь указывает на то, что когнитивный ресурс является интегральной характеристикой, лимитирующей умственные усилия, и может проявляться в предельных показателях внимания и памяти. При этом показатели сенсорной и кратковременной памяти, а также ВР выбора наиболее точно описывают симультанные характеристики когнитивного ресурса (Дружинин, 2007, 2008). Полагаем, что выделенные и верифицированные В. Н. Дружининым операциональные дескрипторы когнитивного ресурса не окончательны в своем составе: у исследователя имеется указание на показатели внимания, их предельные характеристики, но не уточняется, о каких конкретно характеристиках идет речь. Еще Н. Ф. Добрынин указывал, ссылаясь на серию экспериментов, что между уровнем развития интеллекта и степенью ясности существует выраженная корреляция. Автор считает, что для того, чтобы последовательно и достаточно глубоко мыслить – требуется определенный уровень управляемого волей внимания (Добрынин, 2001). Р. Стернберг подчеркивает значимость распределения ресурсов внимания относительно важных и неважных этапов задачи и контроля над процессом решения (Стернберг,

1996). Выявление еще одного коррелята «когнитивного ресурса» – параметра «мощность внимания» (МВ) (Сидоров, 2011) и является задачей данной работы.

### **Организация и методики исследования**

*Участники исследования:* учащиеся общеобразовательной школы в возрасте от 14 до 16 лет в количестве 50 человек (23 девушки и 27 юношей). Исследование проводилось в школе №49 г. Ижевска на добровольной основе. *Процедура исследования:* 1. Диагностика внимания («мощность внимания»). 2 Измерение уровня интеллекта. *Методики исследования:* 1) для диагностики внимания использовалась методика «Счет по Крепелину» (Казанцева и др., 2010); 2) с целью измерения интеллектуальной продуктивности применялась методика «Прогрессивные матрицы Дж. Равена» (Равен и др., 2002). *Регистрация показателей:* 1. Для подсчёта параметра МВ в методике «Счет по Крепелину» общее количество верных ответов в работе делилось на время выполнения работы:  $N$  (мощность внимания) =  $A$  (количество верно решённых примеров) /  $t$  (время выполнения) (Сидоров, 2011). 2. В методике прогрессивных матриц Равенна подсчитывался общий балл, отражающий интеллектуальный ресурс (ИР) (Равен и др., 2002). *Метод математической обработки:* корреляционный анализ по методу ранговой корреляции Спирмена, регрессионный анализ (линейная модель) (Наследов, 2004). Критерий выбирался с учётом его назначения, типа шкалы, а также имеющихся ограничений. Для статистической обработки данных использовалась программа SPSS 10.05 (Бююль и др., 2002).

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Для доказательства того, что показатель «мощность внимания» является еще одним операциональным дескриптором ресурсной модели общего интеллекта, использовался метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Исследовалась связь показателей МВ и ИР. *Статистическая гипотеза:* H1: корреляция между показателями МВ и ИР достоверно отличается от нуля. *Верификация статистической гипотезы:* Корреляционный анализ выявил статистически значимую связь:  $r=0,423$  при  $p=0,002$ . Иначе, корреляционная связь между показателями МВ и ИР достоверно отличается от нуля.

С целью осуществления возможности прогнозирования ИР по показателю МВ использовался регрессионный анализ (линейная модель). Независимой переменной ( $x$ ) в этом уравнении необходимо считать «мощность внимания» (МВ), а зависимой переменной ( $y$ ) – интеллектуальный ресурс (ИР), вскрываемый по показателям интеллектуаль-



ной продуктивности. Линейная регрессионная модель выглядит следующим образом:  $Y = a_0 + bx$  ( $a_0$  и  $b$  – коэффициенты регрессионного уравнения). *Статистическая гипотеза*:  $H_1$ : коэффициенты регрессионного уравнения достоверно отличается от нуля; регрессионная модель адекватна исходным данным. *Верификация статистической гипотезы*:  $Y = 24,619 + 10,639x$ . Верифицируется статистическая гипотеза  $H_1$  (уровень значимости регрессионного уравнения и его коэффициентов:  $p \leq 0,01$ ):

Статистически доказано, что показатель МВ может быть использован как еще один дескриптор интеллекта к трем, выделенным В. Н. Дружининым.

Бююль А., Цефель П. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / под ред. В. Е. Момота. М.: ДиаСофтЮП, 2002 г. 602 с.

Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания // Хрестоматия по психологии. Психология внимания / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. С. 518–533.

Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 541 с.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 368 с.

Казанцева Г. Н., Сидоров К. Р. Психодиагностика внимания: учебно-методическое пособие. Ижевск: Удмуртский университет, 2010. 56 с.

Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. СПб.: Речь, 2004.

Равен Дж. К., Корт Дж. Х., Равен Дж. Руководство к Прогрессивным Матрицам Равена и Словарным Шкалам. Раздел 3. Стандартные Прогрессивные матрицы, включая Параллельные и Плюс версии. Пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 144 с.

Сидоров К. Р. Мощьность внимания // Вестн. Удм. ун-та. Сер. Философия. Социология. Психология. Педагогика. 2011. Вып. 2., С. 144–146.

Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 54–61.

## ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ В КОНФЛИКТЕ

*Е. С. Синельникова*

Санкт-Петербургский Государственный Университет (Санкт-Петербург)  
*elena.sinelni@yandex.ru*

**К**онфликты являются неотъемлемой составляющей жизни каждого человека и в то же время относятся к трудным ситуациям межличностного взаимодействия. Одной из наиболее характерных особенностей конфликтной ситуации являются интенсивные эмоции, переживаемые участниками конфликта. Ведущие исследователи отмечают важную роль открытого выражения эмоций и их успешной регуляции в разрешении конфликта (Анцупов, Баклановский, 2006). Поскольку основными компонентами эмоционального интеллекта являются способности к пониманию эмоций и управлению ими, конфликты могут рассматриваться как одна из наиболее значимых сфер проявления эмоционального интеллекта.

В настоящее время сосуществуют различные подходы к исследованию эмоционального интеллекта (Дж. Майер и др., Р. Бар Он, Д. Гоулман, Р. Робертс, Д. В. Люсин, С. П. Деревянко). С нашей точки зрения, наиболее обоснованным является подход к рассмотрению эмоционального интеллекта как вида интеллекта, направленного на анализ эмоциональной информации и обеспечивающего успешное понимание эмоций и управление ими. Эмпирические исследования свидетельствуют, что эмоциональный интеллект оказывает влияние как на восприятие конфликтной ситуации (Деревянко, 2009), так и на готовность к сотрудничеству с партнером в конфликте (Schutte et al, 2001). В то же время проблема проявления эмоционального интеллекта в предпочтении способов взаимодействия в конфликте остается малоисследованной.

В настоящем исследовании изучалась роль эмоционального интеллекта в предпочтении способов взаимодействия в конфликте у представителей российской и голландской культуры. В исследовании приняли участие 146 представителей российской культуры и 125 представителей голландской культуры. В исследовании применялись следующие методы: метод поведенческих сценариев «Конфликтные ситуации» (авторский в соавторстве с Д. Вигболдусом), опросник «Эмоциональный интеллект» (Schutte et al, 2001).

В исследовании было показано, что эмоциональный интеллект проявляется в готовности к открытому выражению своих чувств и позиции в конфликте у представителей обеих культур. Россияне,

имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта, проявили большую готовность к открытому выражению своих чувств и позиции в конфликте по сравнению с россиянами (критерий U-Манна Уитни,  $p=0.001$ ), имеющими низкий уровень эмоционального интеллекта. Голландцы, имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта, также проявили большую готовность к открытому выражению своих чувств и позиции в конфликте, по сравнению с голландцами, имеющими низкий уровень эмоционального интеллекта (Т-критерий Стьюдента,  $p<0.001$ ).

Результаты исследования свидетельствуют о важной роли эмоционального интеллекта во взаимодействии в конфликте. Человек, имеющий высокий уровень эмоционального интеллекта, в конфликтной ситуации успешно идентифицирует свои эмоции, понимает их причины и успешно регулирует их. Также он хорошо понимает чувства и переживания партнера и может предугадать его реакцию на обратную связь. Поэтому он проявляет высокую готовность к открытому выражению своих чувств и позиции в конфликте в доброжелательной по отношению к партнеру форме, которая позволяет последнему принять обратную связь в конфликте.

Эмоциональный интеллект проявляется и в большей готовности к сотрудничеству с партнером при решении проблемы. В исследовании были выявлены культурные различия: у россиян оптимальным для сотрудничества в конфликте является высокий уровень эмоционального интеллекта, а у голландцев необходимым и достаточным – средний уровень эмоционального интеллекта. Россияне, имеющие высокий уровень эмоционального интеллекта проявляют большую готовность к сотрудничеству с партнером при решении проблемы, по сравнению с россиянами, имеющими низкий уровень эмоционального интеллекта (Т-критерий Стьюдента,  $p<0.001$ ). Голландцы, имеющие средний уровень эмоционального интеллекта проявляют большую готовность к сотрудничеству с партнером по сравнению с голландцами, имеющими низкий уровень эмоционального интеллекта (Т-критерий Стьюдента,  $p<0.05$ ).

Роль эмоционального интеллекта в сотрудничестве с партнером в конфликте объясняется тем, что негативные эмоции, переживаемые в конфликтной ситуации, могут негативно повлиять на готовность к сотрудничеству с партнером в конфликтной ситуации. Успешное управление эмоциями нормализует эмоциональное состояние личности в конфликте и позволяет ей выбрать способ взаимодействия, учитывающий интересы всех сторон конфликта. Культурные различия могут объясняться более значимой ролью социальных норм у голландцев по сравнению с россиянами, что связано со стабильностью

социальных норм в голландской культуре (Hofstede, 2001) и их трансформацией в российской культуре (Лебедева, Татарко, 2007).

Результаты исследования свидетельствуют, что эмоциональный интеллект оказывает влияние на предпочтение способов взаимодействия в конфликте как у россиян, так и у голландцев и проявляется у представителей обеих культур в большей готовности к открытому выражению своих чувств и позиции в конфликте и сотрудничеству с партнером при решении проблемы.

Анцупов А. Я., Баклановский С. В. Конфликтология в схемах и комментариях. СПб.: Питер, 2006

Деревянко С. П. Ситуативные аспекты актуализации эмоционального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 90–113.

Лебедева Н. М., Татарко А. Н. Ценности культуры и развития общества. М.: ГУ ВШЭ, 2007.

Hofstede, G. Culture's consequences. Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations (2<sup>nd</sup> ed), 2001. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Schutte N. S., Malouff J. M., Bobik C., Coston T. D., Greeson C., Jedlika C., Rhodes E., Wendorf G. Emotional Intelligence and Interpersonal Relationships // The Journal of Social Psychology, 2001. V. 141. № 4. P. 523–536.

## **МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА**

*И. А. Скиртач*

Южный федеральный университет (г. Ростов-на-Дону)

limpopo-is@yandex.ru

С каждым годом растет число исследований, посвященных изучению творчества (Бехтерева, Нагорнова, 2007; Богоявленская, 2002; Дикая, Скиртач, 2014; Дружинин, 2013; Разумникова, 2009; Свицерская, 2011; Fink, Graif, Neubauer, 2009 и.т.д.). Между тем, анализ накопленных на сегодняшний день данных обнаруживает их противоречивость. Отсутствие единого методологического подхода и сложность самого феномена творческой активности приводят к тому, что в современной науке отсутствует общепринятое представление как относительно самого понятия творчества, так и относительно

но его мозговых коррелятов. Задачей нашего исследования было изучение мозговых коррелятов истинного, внутренне мотивированного творческого процесса. Таким спонтанным творческим актом является сочинение музыки. Чтобы конкретизировать сферу нашего исследования необходимо определиться с понятиями, которыми мы оперируем. Так музыкальное творчество – это создание качественно нового в любой из областей музыкального искусства, достижение художественного результата, отражающего в образно-неповторимой форме существенные черты действительности (Келдыш, 1973). «Композиционное» творчество – это создание новых музыкальных образов, которые являются более или менее завершёнными композициями (Назайкинский, 1984). Е. В. Назайкинский выделял в качестве одной из форм композиционного творчества импровизацию. Наше исследование мозговых коррелятов творчества использовало именно эту форму творчества, так как именно её можно индуцировать в условиях лабораторного эксперимента.

Предметом исследования стала биоэлектрическая активность коры мозга у музыкантов в процессе импровизации.

Первоначальную группу исследуемого контингента составили 136 практикующих музыкантов в возрасте от 19 до 36 лет мужского и женского пола. Все участники исследования прошли отбор посредством анализа мотивации к творческой деятельности, анкетирования и экспертной оценки на способность выполнить предлагаемые задания и зафиксировать результат.

В рамках исследования нами была разработана анкета, целью которой был сбор информации об уровне музыкального образования испытуемых, о наличии постоянной музыкальной практики, о наличии практики сочинения музыки, об особенностях их сочинительской деятельности. По результатам предварительного отбора испытуемых на основании собеседования с экспертной комиссией (3 преподавателя Ростовской Государственной Консерватории им. Рахманинова) и данных анкеты участники исследования были разделены на две группы: «Профессионалы» и «Любители».

Наибольший интерес представляет сама процедура проведения исследования. В качестве основного метода использовался метод ЭЭГ.

Перед началом ЭЭГ-исследования проводилась мотивация участников (с обещанием материальной выгоды) на создание самой лучшей импровизации. Перед испытуемыми ставилась задача выполнять все предложенные действия без инструмента, в голове. После окончания экспериментальной части им предлагалось записать получившуюся мелодию любым доступным методом: наиграть на инструменте, записать в ноты самостоятельно, напеть. Записанные

мелодии будут переданы экспертной группе музыкантов для оценки по уровню новизны, техничности, оригинальности. По результатам экспертной оценки было выявлено 2 победителя (создавшие лучшую мажорную и лучшую минорную мелодии), которые в качестве поощрения получили возможность записи на профессиональной студии любой своей композиции.

В качестве стимулов были созданы две коротких музыкальных последовательности (условно назовем их «гармониями» G1 и G2), отличающихся друг от друга эмоциональной окраской. G1, написанная в C-dur (до-мажорный лад), G2 была написана в параллельной тональности A-moll (Ля-минорный лад). Они представили собой классические гармонические ходы, которые можно описать как универсальные, часто используемые при построении различных мелодий, но при этом их нельзя строго идентифицировать как часть какого-либо общеизвестного произведения. Таким образом было достигнуто то, что все испытуемые находились в равных условиях, исключался эффект узнавания/угадывания мелодии.

Испытуемым с помощью наушников предъявляли G1 и в течение прослушивания регистрировали ЭЭГ, фиксируя начало и окончание подачи стимульного материала нажатием на кнопку мыши. После прослушивания G1 испытуемому предлагалось воспроизвести про себя услышанную гармонию. Затем перед испытуемым ставилась задача создать наиболее оригинальную импровизацию на услышанную гармонию. Такая же процедура соблюдалась применительно к G2.

Таким образом, нами была разработана процедура исследования музыкального творчества, которая позволяет учесть большое количество факторов, влияющих на творческий процесс (мотивационных, эмоциональных, профессиональных) и выделить психофизиологические корреляты музыкального творчества в процессуальном аспекте, выявить его отличия от других видов музыкальной деятельности.

Бехтерева Н. П., Нагорнова Ж. В. Динамика когерентности ЭЭГ при выполнении заданий на невербальную (образную) креативность // Физиология человека. 2007. Т. 33. №5. С. 5–10.

Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2002. 320 с.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей 3-е изд. СПб.: Питер, 2013. 368 с.

Музыкальная энциклопедия / Под ред. Ю. В. Келдыша. М.: Сов. Энциклопедия–Сов. Композитор, 1982. 148 с.

Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. М.: Музыка, 1972. 381 с.

- Разумникова О. М. Особенности селекции информации при креативном мышлении // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. Т. 6. №3. С. 134–161.
- Свидерская Н. Е. Влияние информационного перенасыщения на качество творческой деятельности и пространственную организацию электроэнцефалограммы // Физиология человека, 2011. Т. 37. №6. С. 28–34.
- Скиртач И. А. Дикая Л. А. Частотно-пространственная организация активности коры мозга у музыкантов с различными стратегиями сочинения музыки во время музыкальной импровизации // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. 2014. №4. С.101–106.
- Fink A., Graif B., Neubauer A. C. Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs novice dancers // NeuroImage. 2009. V. 46. №3. P. 854–862.

## **ВЕРБАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК КОРРЕЛЯТ СОЦИАЛЬНОЙ КАТЕГОРИЧНОСТИ В СТАРШЕМ ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ<sup>1</sup>**

*О. М. Смирнова<sup>1,2</sup>, С. С. Белова<sup>1,3</sup>*

ГБОУ ВПО Московский городской психолого-педагогический университет<sup>1</sup>, ГБОУ г. Москвы Гимназия № 1505  
«Московская городская педагогическая гимназия-лаборатория»<sup>2</sup>,  
ФГБУН Институт психологии РАН<sup>3</sup> (Москва)  
smirsoul@mail.ru, sbelova@gmail.com

**У**мение аргументировать свою позицию, понимание аргументации оппонента, владение культурой обсуждения и принятия социального решения – важные социально-академические навыки, активно обсуждаемые в связи с эффективностью современного российского образования, в т. ч. в кросс-культурной перспективе (Лытаева, Талакина, 2011). Можно предположить, что определенные параметры качества социальной аргументации и принятия решения будут связаны положительно с интеллектуальными способностями. Эта гипотеза основывается на том, что эмпирически показано, что интеллект является мощным предиктором успеха в обучении и профессиональной деятельности, что косвенно свидетельствует в пользу эффективности лежащего в их основе социального взаимодействия (Ушаков, 2004). С другой стороны, в литературе высказывается и альтернативное

---

1 Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (грант № 15–36–01348а2).

предположение (т. н. *clever sillies hypothesis*, гипотеза об «умных дурачках») (Charlton, 2009, Woodley, 2010). В некоторых случаях обладатели высокого общего интеллекта демонстрируют алогичное с точки зрения обыденного сознания отношение к социальным феноменам, которое выражается в их необоснованно усложненном анализе, убежденном выражении экстремальной с точки зрения здравого смысла позиции, неумении интуитивно и спонтанно выбрать очевидно адаптивную форму поведения. Эти данные в совокупности свидетельствуют, что взаимосвязь между интеллектуальными способностями и качеством социальных рассуждений требует аккуратного и детального рассмотрения.

В центр внимания данного исследования был поставлен вопрос: взаимосвязана ли и, если да, то каким образом, категоричность позиции в решении социальных задач-дилемм старшими подростками с уровнем развития их вербальных интеллекта (Белова, Смирнова, 2015)? Под социальными задачами-дилеммами понимались ситуации, не имеющие однозначного решения, затрагивающие интересы нескольких участников социального взаимодействия и требующие высказывания их позиций. Дилеммы основывались на ситуациях, затрагивающих интересы старших подростков. Учащимся предлагались 4 социальных задачи-дилеммы, в отношении предложенного решения каждой из которых они выражали свою первую позицию (согласен/не согласен по 5-балльной шкале), затем в письменной форме формулировали аргументы «за» и «против» предлагаемого решения и далее во второй раз выражали свою позицию. Категоричность позиции заключалась в близости позиции определенному полюсу общей дихотомии «за/против».

Выборка: учащиеся 9–10 классов (N=115, из них 65% девушки, 35% юноши, ср. возраст 15,3 лет, ст. откл. 0,7).

Результаты. Категоричность может быть соотнесена с уверенностью в качестве социальных рассуждений, что логично для соотнесения с интеллектуальными способностями. Категоричность первой (спонтанной, не сопровождающейся вербализацией) позиции была значимо положительно связана с уровнем вербального интеллекта. Однако, в характере взаимосвязи вербального интеллекта с категоричностью позиции и ее изменением в процессе социального рассуждения оказались существенны половые различия, заключавшиеся в противоположных знаках выявленных закономерностей. В подгруппе девушек была выявлена отрицательная связь вербального интеллекта с категоричностью их позиции в процессе анализа социальных дилемм: девушки с высоким вербальным интеллектом были склонны снижать категоричность своей первоначальной позиции по оконча-



нии анализа. Повышение категоричности позиции было свойственно девушкам с низким вербальным интеллектом.

Отсутствие подобных взаимосвязей у юношей свидетельствует о своеобразии проявления вербального интеллекта юношей в социальном познании. У юношей с высоким вербальным интеллектом оно выражается, прежде всего, в большей определенности (категоричности) выражаемых позиций и общей тенденции к ее усилению в процессе анализа дилеммы, а также в отсутствии склонности к активной аргументации. Можно предположить, что рассуждения юношей более четки, конкретны, фокусированы на позиции.

Противоположность направления связи вербального интеллекта с категоричностью социальной позиции означает, что вербальные когнитивные операции не находят прямого отражения в этих характеристиках социального познания. Интерпретация выявленного различия между юношами и девушками может заключаться в рассмотрении дополнительных факторов – например, действия стратегий самопрезентации подростков, связанными с их представлениями об оптимальных гендерно-специфичных формах поведения. Категоричность юношей и компромиссность девушек, возможно, являются теми ориентирами, в соответствии с которыми – осознанно или неосознанно – подростки с высокими интеллектуальными способностями представляют свои рассуждения.

Белова С. С., Смирнова О. М. Особенности решения социальных задач-дилемм старшими подростками с разным уровнем интеллектуальных способностей // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 2. С. 43–54. doi: 10.17759/pse.2015200205.

Лытаева М. А., Талалакина Е. В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.

Ушаков Д. В. Тесты интеллекта, или горечь самопознания // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1. № 2. С. 76–93.

Charlton B. G. Clever sillies: Why high IQ people tend to be deficient in common sense // Medical Hypotheses, 2009. V. 73. № 6. P. 867–870.

Woodley M. A. Are high-IQ individuals deficient in common sense? A critical examination of the “clever sillies” hypothesis // Intelligence, 2010. V. 38. № 5. P. 471–480.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АКАДЕМИЧЕСКОГО ИНТЕЛЛЕКТА СТУДЕНТОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

*Н. Н. Струнина*

Полоцкий государственный университет (Новополоцк)

*struna.by@mail.ru*

Рассмотрение интеллекта предполагает изучение и систематизацию широкого перечня теоретических подходов к пониманию сущности интеллекта, его структуры и механизмов интеллектуальной деятельности. В целях упорядочивания накопленного материала можно выделить три основных направления исследований. Результаты исследований, полученные в рамках психогенетического направления, доказывают биологическую обусловленность интеллекта, однако многие из этих же авторов не отрицают того обстоятельства, что индивидуальная характеристика общих (интеллектуальных) и специальных способностей обусловлена в том числе и возможностями человека в их развитии и совершенствовании (Акимова, 2003).

В рамках экспериментально-психологического направления М. А. Холодной выделено девять основных направлений исследования интеллекта, краткий анализ которых позволяет отметить, что эти направления формировались и развивались в режиме преемственности и дополнения друг друга (Холодная, 1997).

В рамках тестологической (психометрической) парадигмы оформилось понятие «интеллект» в качестве научной психологической категории. В ряде исследований, выполненных под руководством В. Н. Дружинина, в результате анализа соотношения между вербальным, пространственным и знаково-символическим факторами была уточнена структура психометрического интеллекта, что дало основание предположить существование иерархической очередности формирования этих факторов в онтогенезе (Дружинин, 2001).

Важность исследования данной проблемы обусловлена растущей ролью духовных процессов при оценке общественного прогресса и связанного с этим усиления интеллектуализации человеческой деятельности.

Нами было проведено исследование, в котором приняли участие 609 студентов 1–5 курсов технического и гуманитарного профиля УО «Полоцкий государственный университет» и УО «Витебский государственный университет им. П. М. Машерова». В ходе опроса большинство студентов отметили значимость определенного уровня интеллектуального развития как предиктора успешности учебной деятельности. Цель исследования заключалась в определении обще-

го уровня развития академического интеллекта студентов и уровня развития частных способностей в соответствии с теоретической моделью теста структуры интеллекта Амтхауэра.

На основании средних показателей по субтестам были проанализированы средние интеллектуальные показатели студентов 1–5 курсов. Согласно О. П. Елисееву, который предлагает объединить субтесты методики Амтхауэра в комплексы, можно отметить, что у студентов технических специальностей наиболее высокие результаты отмечены по комплексу математических субтестов, у студентов гуманитарного профиля – по комплексу вербальных субтестов. Следует также отметить достаточно высокие результаты по комплексу вербальных субтестов у студентов технического профиля. Возможно, достаточно высокие показатели по данным субтестам обусловлены большим присутствием в процессе обучения студентов с разным профилем обучения дисциплин социально-гуманитарного цикла. Также можно отметить, что комплекс конструктивных способностей занимает фактически равнозначное место в структуре интеллекта студентов технического и гуманитарного профиля и имеет невысокие показатели (Елисеев, 2005).

Как указывает Г. Крайг, в ряде исследований испытуемые демонстрировали рост оценок по интеллектуальным тестам, по крайней мере, в период от 20 до 40 лет. Мы в ходе нашего исследования не ставили целью исследование академического интеллекта представителей столь широкого возрастного диапазона, а остановились на представителях студенческой выборки 18–22 лет. Однако мы согласны с мнением Г. Крайг, что у более образованных людей (в нашем случае, получающих высшее образование) отмечается тенденция к росту оценок по схожим тестам. В процессе обучения возрастают определенные когнитивные способности, поскольку студенты в ходе посещения занятий развивают их, опираются на соответствующие навыки в учебной деятельности. Фактически, каждая дисциплина связана со специфическими мыслительными навыками. Аналогично этому, часто используемые навыки сохраняются лучше тех, которыми пользуются редко. Однако полного согласия по поводу того, какие когнитивные способности претерпевают изменения в этом и более позднем возрасте и в чем эти изменения заключаются, до сих пор нет (Крайг, 2002).

Начиная с четвертого курса, было отмечено некоторое снижение показателей. Мы предположили, что это вызвано преобладанием на старших курсах обучения специализированных дисциплин, соответственно акцент будет сделан на развитии способностей, обусловленных требованиями выбранных профессий. Можно ожидать значи-

тельное снижение показателей по менее «востребованным» субтестам, что накладывает отпечаток на интегративный показатель по тесту.

Проведенное исследование и последующая математическая обработка полученных результатов подтвердили положение о том, что существует тенденция изменения показателей академического интеллекта. Различия в показателях, их рост или спад, может объясняться как возрастом испытуемых, так и спецификой выбранного профиля обучения.

Акимова М. К. Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07: защищена в 2003 г. [Московский государственный областной университет]. М., 2003.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.–СПб.: ЗАО «Иматон-маркет», 2001.

Елисеев О. П. Практикум по психологии личности: 2-е изд. СПб.: Питер, 2005.

Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2002.

Холодная М. А. Психология интеллекта. М.: Барс, 1997.

## **СОЗЕРЦАНИЕ – МЕХАНИЗМ ИНТЕЛЛЕКТА («УМА») ВО ФРАГМЕНТАХ ДРЕВНЕГРЕЧЕСКИХ ФИЛОСОФОВ**

*В. В. Суворов*

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова

*svv@srcc.msu.ru*

**С**озерцание – непосредственное целостное восприятие многозначного содержания окружающей предметной среды, образов из памяти и другого содержания психики – не оспариваемый в науке психический факт. В общелексическом значении «созерцание» – это разглядывание, рассматривание, восприятие, наблюдение, лицезрение. Соответствующие слова английского и немецкого языков (англ. *contemplation*, нем. *kontemplation*, *Anschauung*) имеют аналогичные толкования, при этом в западной психологической литературе созерцание (*contemplation*) рассматривается почти исключительно в связи с эстетикой, практической медитацией и в смысле постижения религиозно-мистических сущностей.

Альтернативно этому в русскоязычной научной литературе – не только в философских, но и общелингвистических словарях и энциклопедиях – созерцание характеризуется преимущественно как способ познавательной деятельности, реализующейся как непо-

средственное отношение сознания к предмету. В учебном издании, подготовленном коллективом авторов ИП РАН (Под общ. ред. Дружинина, 2001), приводится историческая характеристика созерцания как одного из базовых актов сознания – «Каждому акту сознания – созерцанию, суждению, умозаключению – соответствует своя грамматическая операция». Там же отмечается, что «Р. Декартом сознание трактовалось как созерцание субъектом содержания собственного внутреннего мира». В произведениях российских психологов (Рубинштейн, 1973) анализируется собственно психологическое содержание созерцания в связи с мышлением и деятельностью субъекта.

Несмотря на давность возникновения и ограниченный объем дошедших до нас фрагментов древнегреческих философов, они содержат основания для конкретизации понятия созерцания, в частности для рассмотрения созерцания как механизма (инструмента) интеллекта.

В настоящем рассмотрении отбор фрагментов из первоисточников ограничен присутствием в тексте слова «созерцание» в русскоязычном переводе. При том, что переводы содержат неточности и искажения, связанные с множественными значениями отдельных слов (гр. θεωρία, лат. intuitus), принятое ограничение служит критерием объективности подхода.

Как пишет А. Ф. Лосев, «То, что греческие философы понимают под этим термином [*theoria* – созерцание], во-первых, есть указание на самую прямую и вполне непосредственную интуицию... В первую очередь, однако, это есть просто непосредственное восприятие... Во-вторых... греческие философы и в области чисто умственной все еще говорят о созерцании... Предмет [созерцания], конечно, может быть и чисто умственным, как, например, арифметические числа или геометрические фигуры... Грек хотел показать только, что его мышление – такое же прямое и непосредственное, такое же простое и интуитивное... как и всякое чувственное ощущение».

Ценность античных первоисточников в том, что в них в наименьшей степени присутствует рефлексивная манипуляция терминами и в наибольшей степени – непосредственное миро- и самоощущение. Решающее значение для того времени имел факт немногочисленности накопленного знания и отсутствие сформировавшихся методологий исследований. Созерцание было не предметом теоретических исследований, как это стало начиная с поздней античности у Плотина, а одним из основных инструментов (методов) познания, происходящим из естественных способностей человека, инструментом применяемым, осознаваемым и характеризваемым в высказываниях.

## Фрагменты древнегреческих философов

Приводимые ниже цитаты сопровождаются резюмирующей констатацией критериев созерцания, содержащихся в высказываниях.

*«Сочинил ты письменную речь... она обнаруживает некий смысл касательно созерцания целокупного космоса и всего, что в нем происходит, что находится в божественнейшем движении».* Псевдо-Гераклит (Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. М.: Наука, 1989. С. 181). Созерцается (космос, всеобщее бытие) не только как целое, но и все составляющее его, все в нем находящееся, происходящее и само движение.

*«Однако созерцай умом отсутствующее как постоянно присутствующее».* Климент Алекс (там же, с. 287). Созерцание – действие ума, относящееся также к памяти, знаниям.

*«Созерцай ее умом и не сиди с изумленными очами».* Симпликий (там же, с. 344). Созерцание как действие ума, а не пассивное пребывание в состоянии.

*«Ибо божество, как говорит акрагантский поэт, нельзя приблизить к себе как доступное нашим очам или взять руками – а именно так главнейшая торная дорога Убеждения проникает в сердце людей. – <Но следует созерцать умом?>»* Климент Алекс (там же, с. 409). О созерцании говорится как о механизме (инструменте) взятия умом образов и понятий, произведенных самим умом, альтернативном зрению («очам») и ощущению («рукам»).

*«Первое изменение ощущающего возникает от родившего его, родившись же, оно уже имеет [в возможности] ощущение таким же образом, как знание. Ощущение же в действии можно уподобить деятельности созерцания; отличается оно от последнего тем, что то, что приводит его в действие, есть нечто внешнее – видимое и слышимое, равно и другое ощущаемое»* (Аристотель. «О душе»). Как парадокс для того времени: ощущение в действии уподобляется созерцанию, а не наоборот. Здесь предвидение того, что созерцаемое внешнее есть, конечно, первопричина знания, но затем в восприятии внешнее ощущение приводит в действие созерцание с участием знания.

Психология. Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В. Н. Дружина. СПб.: Питер, 2001.

Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Ч. II. Человек и мир. М.: Педагогика, 1973.

**«ВАРИАНТЫ ЖИЗНИ»  
В КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГА**

*Г.А. Суворова*

Московский педагогический государственный университет (Москва)  
*suvorova@mail.ru*

«...порой психолог напоминает спасателя,  
который бросается на помощь  
тонущему в бушующем море человеку,  
не только не имея при себе акваланга,  
но и вообще не умея плавать».

(Дружинин, 2000, с. 7).

Свою книгу «Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии» (Дружинин, 2000) в рукописи Владимир Николаевич показал мне в сентябре в МПГУ на кафедре психологии младшего школьника на приеме вступительного экзамена в аспирантуру (заведующий кафедрой академик РАО, доктор психологических наук, профессор В. Д. Шадриков, В. Н. Дружинин – профессор кафедры, я тогда была заместителем заведующего кафедрой). А на заседании Диссертационного совета там же – в МПГУ (председатель Совета – Шадриков В. Д.) – в этом же году в конце декабря подарил мне эту замечательную книгу и сделал надпись: «Гале от автора – с Новым годом и тысячелетием!», поставив свою неотразимую подпись. Я тогда при его рекомендациях решала задачу анализа и обобщения обширного материала по разработке деятельностного подхода в образовании в целях его внедрения в психологическое консультирование. Отмечу сразу, что Владимир Николаевич поддержал мою идею использования системной модели деятельности Владимира Дмитриевича Шадрикова в качестве универсального теоретического конструкта консультативной деятельности психолога. Он владел психологическим анализом деятельности, хотя специальных работ в этой области не имел, опирался на работы В. Д. Шадрикова.

Мы шли пешком к метро, это была весна 2000 года, прыгали через лужи и я спросила его: «В чьей научной школе вы находитесь?» Он ответил: «Конечно же в научной школе Шадрикова». Тогда в 2000 г. он сам не считал, что у него есть своя научная школа. Он был учеником Владимира Дмитриевича по жизни, но в науке шел своей дорогой и Шадриков В. Д. дал ему такую возможность. Мне не известно определение способностей, которое давал Дружинин В. Н. Он нигде в своих работах не давал своего определения способностей, т. к.

считал излишним это делать. В этом вопросе он стоял на позициях В. Д. Шадрикова.

В 2003г я уже при консультативной поддержке В. Д. Шадрикова завершила свои исследования по деятельностно-психологическому консультированию в обучении (Суворова, 2003). В связи с появлением универсальных учебных действий в Федеральном государственном стандарте начального общего образования чрезвычайно актуальным становится подход В. Д. Шадрикова к выделению двух уровней анализа деятельности: макро- и микро-анализ. С позиций микро-анализа деятельности универсальные учебные действия формируются как психологические системы соответствующих действий (Суворова, 2014).

Но в консультации, даже по проблемам обучения, психолог, прежде всего, имеет дело с внутренним миром ребенка и тех, кто его окружает.

Вариантов жизни очень много в зависимости от концепции жизни, которая у каждого своя. Владимир Николаевич только прикоснулся к внутреннему миру человека, проанализировав работы по психологическим проблемам жизни и типологии личности в контексте экзистенциальной философии и психологии, которые, конечно же, важны в консультировании по личностным проблемам.

Спустя шесть лет выходит монография «Мир внутренней жизни человека» (Шадриков, 2006), в которой ученый обосновывает гипотезу о том, что «внутренний мир человека – это особого рода потребностно-эмоционально-информационная субстанция, которую можно рассматривать как человеческую душу». Т. е. потребности (мотивация), эмоции и чувства, а также информация (индивидуальные проявления внутренней жизни – личностные характеристики, познавательные процессы и способности, характер, деятельность) составляют сущность человека. Четыре сферы составляют содержание души: Что хочет человек? Что переживает и как? Что умеет, какими способностями он обладает? Что знает? Эти вопросы и должны быть центральными в консультативной деятельности психолога. Через семь лет выходит книга «Ментальное развитие человека» (Шадриков, 2007). В ней ученый рассматривает способности жить, способности чувствовать, способности познавать. Сила интеллекта и государственный масштаб мышления В. Д. Шадрикова в этой книге и в других его книгах видна сразу: «От индивида к индивидуальности: Введение в психологию» (Шадриков, 2009), «Психология деятельности человека» (Шадриков, 2013).

Владимир Дмитриевич дарит мне уже как директору Центра психологического консультирования МПГУ эти книги с надписью:



«Достоцитимой Галине Андреевне с пожеланием жизненных успехов». И ставит свою всем известную подпись. Очень трудно держать эту планку, когда в стране на смену системы «выжимания пота» приходит система «выжимания интеллекта».

Мир внутренней жизни человека обосновывается в качестве предмета диалога субъектов психологического консультирования в образовании (Суворова, 2006). Рассматривается «поведенческая» и «деятельностная» реальности в диалоге субъектов психологического консультирования в образовании (Суворова, 2013). Мир внутренней жизни человека начинают изучать уже бакалавры (Шадриков, Мазилев, 2015).

В 2011г в МПГУ открыта магистерская программ «Психологическое консультирование в образовании», в которой мы начали «учить плавать» и использовать «акваланги» психологов-консультантов (руководитель доктор психологических наук, доцент Макарова К. В.). В программу включена учебная дисциплина «Теоретические основы психологического консультирования». Читаю ее я. И я поставила в этом году в экзаменационном билете вопрос: «Мир внутренней жизни человека как теоретическая основа психологического консультирования в образовании. Варианты жизни». Все магистранты достойно отвечали на этот вопрос. Незримые нити подрастающей научной молодежи с книгами Владимира Дмитриевича и Владимира Николаевича оказались очень прочными, хотя у всех своя дорога в жизни и свой вариант жизни.

Ускоряются темпы жизни. Меняется содержание образования. Но по-прежнему центральной остается проблема качества образования (Шадриков, 2012). В едином информационном пространстве поиск своего варианта жизни определяет у многих смысл жизни.

Еще ранее В. Н. Дружинин отмечал, что «Психологи свыклись с мыслью о том, что их наука находится на допарадигмальном уровне» (Дружинин, 1994). С формированием методологии системогенетического подхода в отечественной психологической науке, основателем и руководителем которого является Владимир Дмитриевич Шадриков, психология начинает выходить из «допарадигмального уровня» своего развития (Суворова, 2011).

Дружинин В. Н. Структура и логика психологического исследования. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1994.

Дружинин В. Н. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000. 135 с.

Суворова Г. А. Деятельностно-психологическое консультирование. Проблемы формирования учебной деятельности. М.: Лика, 2003. 310 с.

- Суворова Г. А. Мир внутренней жизни человека как предмет диалога субъектов психологического консультирования в образовании // Материалы Всероссийской конференции «Психология индивидуальности», 2–3 ноября 2006 г. Государственный университет. Высшая школа экономики / Под ред. В. Д. Шадрикова. М.: ИД ГУ ВШЭ, 2006. с. 490–493.
- Суворова Г. А. Системогенетическая парадигма в психологии – новый этап развития системы психологического знания о человеке, его внутреннем мире // Актуальные проблемы теоретической и прикладной психологии: традиции и перспективы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, г. Ярославль, 19–21 мая 2011 г. В 3 ч. Часть 1 / Отв. ред. А. В. Карпов, Яргу им. П. Г. Демидова; РФФИ. Ярославль: ЯрГУ им. П. Г. Демидова, 2011. с. 165–169.
- Суворова Г. А. Новый этап в разработке деятельностной теории учения: системогенетическое направление // Международная научная конференция «Деятельностная теория учения: современное состояние и перспективы». URL: <http://lomonosovmsu.ru/rus/event/2075/http://www.psy.msu.ru/science/conference/learning/2014/proceedings.pdf>. С. 86–88.
- Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека. М.: Университетская книга–Логос, 2006. 392 с.
- Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект-Пресс, 2007. 284 с.
- Шадриков В. Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 650 с.
- Шадриков В. Д. Качество педагогического образования: монография. М.: Логос, 2012. 200 с.
- Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. 464 с.
- Шадриков В. Д., Мазилев В. А. Общая психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2015. 411 с.

## **Музыкальный интеллект**

*Р. Ф. Сулейманов*

Институт экономики, управления и права (г. Казань)  
*souleimanov@mail.ru*

**П**онятие «музыкальный интеллект» в музыкальной психологии встречается довольно редко. Структура музыкального интеллекта в психологии не рассматривалась. Говард Гарднер (2007) – американский психолог, автор ставшей классической теории множественного интеллекта, рассматривает музыкальный интеллект как незави-

симый, автономный. Отмечает связь музыкальных навыков с иностранными, а понимание ритмов в музыке с определенными познаниями в математике. По большей части под интеллектом чаще всего подразумеваются способности человека. Если рассматривать музыкальный интеллект в классическом варианте, в этом случае музыкальный интеллект будет состоять из музыкальных знаний и музыкальных способностей.

Отметим, что музыка имеет универсальный язык, который понимает в той или иной степени любой человек. По крайней мере, не найдется наверное ни одного представителя народа и национальности, принадлежащего к той или иной культуре, который бы не соприкасался с музыкой. Поэтому музыкальный интеллект можно рассматривать как универсальный, характерный для всех людей.

Что является критерием наличия музыкального интеллекта? Музыкальное образование? То есть носителем музыкального интеллекта является тот, кто владеет теорией и историей музыки, владеет музыкальной деятельностью. Однако, практика показывает, что нередко меломаны, музыканты-любители разбираются в музыке не хуже, чем профессионалы. В частности, если музыкант-профессионал, получивший классическое музыкальное образование лучше знает классику, то представители молодого поколения дадут фору первым в знаниях о «молодежной» современной музыке. В. Н. Дружинин (2001) также примиряет две группы профессионалов и любителей, говоря о когнитивной функциональной избыточности.

Видимо, вопрос заключается в разнообразии видов музыкального интеллекта. И в этом случае необходимо найти нечто общее, что объединяло бы представителей различных культур, различных уровней подготовленности к музыкальной деятельности.

Зададимся еще одним вопросом: что является продуктом музыкального интеллекта? Конечно же сочиненная музыка, исполнение музыкального произведения композитора. Но предназначается это все для слушателей. А слушатели должны воспринять и понять эту музыку.

Анализ литературы (Цагарелли, 2008; Сулейманов, 2010) показывает, что общим может являться восприятие музыки (создание образа музыкального произведения). В данном случае речь не идет о целенаправленном создании образа, а подразумевается, что при восприятии музыки у каждого субъекта восприятия возникают образы эмоционального и рационального плана.

Опираясь на теорию психического отражения Б. Ф. Ломова (1984), выделим уровни отражения музыки на сенсорно-перцептивном, представленном, мыслительном уровнях.

- 1 уровень – сенсорно-перцептивный. На этом уровне осуществляется первичное восприятие музыки. Это своего рода мечтание под музыку. Первичные впечатления о ней. У каждого слушателя эти впечатления могут не совпадать и очень сильно.
- 2 уровень – уровень представлений. На этом уровне слушатель пытается уловить закономерности строения произведения, подметить особенности музыкального образа, представить содержание музыки. Этот уровень отличается большей дифференциацией в проникновении в сущность музыкального произведения. Расхождение между музыкальными восприятиями слушателей сокращается, но сохраняется.
- 3 уровень – мыслительный. На этом уровне происходит полноценное восприятие музыкального произведения. Слушатель воспринимает и оценивает произведение в понятиях высот, интервалов, регистров, длительностей, темпов, тембров, фактур и т. д. Только на этом уровне возможно создание объективного музыкального (идеального) образа. Здесь обнаруживается совпадение между субъектами восприятия в интерпретации художественного образа (Сулейманов, 1995).

По сути процесс восприятия музыки происходит с задействованием музыкальных способностей: музыкального восприятия, зрительно-слухо-двигательных представлений в различных комбинациях, музыкальной памяти, музыкального мышления и воображения.

Подытоживая вышеизложенное отметим следующее.

1. Музыкальный интеллект – независимый автономный интеллект, в основе которого лежит универсальный язык музыки; приобретает особую значимость, становясь доступным любому субъекту восприятия.
2. Основу музыкального интеллекта составляет умение создавать образ музыкального произведения; складывается из музыкального слуха, сенсорно-перцептивных, представленных, мнемических, имажинитивных и мыслительных способностей, осведомленности в области истории и теории музыки.

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. 512 с.

Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2001. 224 с.

Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984. 444 с.

- Сулейманов Р. Ф. Психологические особенности чтения с листа музыкальных произведений музыкантами-инструменталистами. Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1995. 17 с.
- Сулейманов Р. Ф. Психология профессионального мастерства музыканта-инструменталиста. Казань: Изд-во Института экономики, управления и права «Познание», 2010. 328 с.
- Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности. СПб.: Композитор, 2008. 368 с.

## **ПРОСТРАНСТВО ГОРОДА КАК ОСОЗНАВАЕМОЕ ПРОДОЛЖЕНИЕ ТЕЛА: УРОКИ ТВОРЧЕСТВА В. Н. ДРУЖИНИНА**

*С. Н. Тесля*

Сочинский государственный университет (Сочи)

*wayness@yandex.ru*

**П**рактическая направленность современной психологии, прикладной тренд и компетентностный подход в политике образования указывают на новую ситуацию в психологической науке, которую, шутя, можно обозначить как «поворот от бубна к шаману». В этой связи вспоминается замечание Дж. Деверо, пересказывающего основные мысли Главы 9 своей книги «Этнопсихоанализ»: «...у мохавов сила совершить любой подвиг предположительно приходит во снах. Любой может выучить шаманскую лечебную песню, слушая ее. Но пение ее обладает целебной силой, только если она подтверждена соответствующим дающим силу сновидением. Каждый шаман и певец заявляет, что видел надлежащий сон и поет надлежащий текст. Отклонения от его *идеальной модели* в рассказах и обрядах других шаманов будут злить его и побуждать заколдовать отклоняющегося от нормы» (Деверо, 2001). Эта мысль согласуется с убеждением К. Ясперса: «В основе всякого понимания лежит то, что можно было бы назвать *фундаментальными моделями человеческого*... Подвергая испытанию все модели, психолог учится оценивать результаты своих конкретных наблюдений и возможности расширения своего потенциального опыта» (Ясперс, 1997).

Но что значит «опыт»? – Обратимся к творчеству В. Н. Дружинина. Его последнее выступление в Ижевске (2001) было посвящено предмету психологии в свете голографической парадигмы, показав Дружинина как гуманитария, мыслящего на уровне *модели человеческого*. В этом докладе вновь проявился леонтьевский замысел – в утверж-

дении, что «психика находится около тела» (Дружинин, 2001). Это – первая посылка, от которой мы оттолкнемся.

Второе: важная тема, которой занимался В. Н. Дружинин, была связана с организационным этапом проведения психологического эмпирического исследования, с процессом подготовки психолога-исследователя к работе с респондентами. Вторая серия работ Дружинина показывает, в каком направлении он предлагал работать с «целым», в опоре на синергетические установки и *определенный образ индивида*. В. Н. Дружинин, казалось, готовит себя к масштабному эксперименту с полевыми структурами человеческих отношений. *Понимание* неизбежно выходило на первый план, а вместе с ним – и проблема языка общения: язык неумолимо клонился в сторону символизма.

Третье: посмертно вышедшими книгами В. Н. Дружинина были: «Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии» (Дружинин, 2001), и «Разговор с эхом» – сборник поэтических произведений Владимира Николаевича, которые он писал на протяжении 25 лет (Дружинин, 2001). Здесь язык символа и тема переживания неумолимо начинают сближаться, раскрывая перспективу нового видения *содержания* узловых проблем человека. Символы приобретают значение важнейшего модуса понимания, дают возможность состояться, своего рода, «эффекту зонда» – перенести человека из органического футляра за его пределы, поместить всего на «кончик» зонда-взгляда и дать возможность исполнить важное: воспринять (конституировать взглядом) невидимое и неосязаемое, а именно, *идеальную форму, фигуру – ландшафт*.

*Символический план ландшафта разворачивается как смысловая интенция человека, становясь идеальным образом его самого как целого*. Пространство города мы и рассматриваем как ландшафтную категорию, имеющую значение *осознаваемого* продолжения тела человека, с которым он встречается, преодолевая свой физический предел благодаря символотворчеству фигур ландшафта. Есть образцовые в этом смысле города, города-ритуалы, вливаясь в которые переживают переход из своего узко-субъективного «захолустья» к символическому перевоплощению и сопричастию чему-то большему, чем «Я». Теперь, как самому себе, человек может адресовать ландшафту рефлексивный вопрос «зачем?», лучше всего отвечающий запросу смысла, желанию *понять*. Само понимание становится осознаваемой ценностью, получая в ландшафте горизонт собственного утверждения и расширения.

Символ наделен избыточностью fasciоgenной природы – очаровывающим, покоряющим действием (Кнорозов, 2010). Символу невозможно сопротивляться, потому что он пропитан эстетическим. Эстетическое ритмизует жизнь, поэтизируя ее. Поэзия узнается

по энергетике впечатления, изменяющей привычно обыденное ощущение жизни. Если в произведении есть поэзия, поэтический образ побуждает индивида, будь он автором или читателем, переживать собственное чудесное превращение в полно воспринимающего жизнь человека (Эльконин, 2005). А если поэтический дар есть у психолога, можно, доверяя в этом К. Ясперсу, согласиться с его мыслью о том, что именно поэзия способствует «развитию соответствующей интуиции, приобретению достаточного запаса образов и символов, реализации способности к конкретному пониманию и уяснению каждого данного момента» (Ясперс, 1997). Поэзия звучит в произведениях В. Н. Дружинина.

Предлагая ввести в контекст индивидуальных консультаций пространство города и, одновременно, перенести в пространство города контекст индивидуальных консультаций, мы стремимся «разбудить» потенциал психотерапевтического опыта, связываемый именно с фигурой психолога-практика, а не только с «приемами и методами» его «работы». Последние, какими бы эффективными они ни были, выносят сам факт *понимания* вовне психолога, и сам процесс *понимания*, сгущающийся вокруг вопроса о психологической технике, продолжает оставаться латентным и часто не ясным для самого «понимающего». Максиму же *понимающей психологии* выражает вопрос «Зачем?».

Деверо, Дж. О работах Джорджа Деверо // Личность, культура, этнос: современная психологическая антропология (под общей ред. А. А. Белика. М.: Смысл, 2001. С. 134–174.

Дружинин В. Н. Голографическая модель психической реальности (доклад на научной конференции по синергетике. Ижевск, 2001.

Дружинин В. Н. Разговор с эхом. Сборник стихов. СПб, Иматон, 2001. 63 с.

Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.–СПб.: Пер Сэ, 2000.

Кнорозов Ю. В. К вопросу о классификации сигнализации // Фасцинация. Коммуникация. Общение. Сб. научных и научно-популярных текстов о фасцинологии. Библиотека фасциолога. М.: АФА Владимира Соковина. 2010.

Эльконин Б. Д. Психология развития: Учеб. пос. для студ. выс. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 144 с.

Ясперс, К. Общая психопатология. М.: Практика, 1997. 1056 с. Ч. 2. Гл. 5. С. 383.

## РЕФЛЕКСИЯ КАК ОСНОВА СПОСОБНОСТИ ОРИЕНТИРОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО НАСЫЩЕННОЙ СРЕДЕ

А. И. Троянская

Ижевский государственный технический университет имени

М. Т. Калашникова (г. Ижевск)

*atroyanskaya@mail.ru*

**А**ктуальные условия жизни человека, в частности информационной среды существования характеризуются избыточностью разнородных стимулов, широкой их вариативностью. В условиях все возрастающей дифференциации внешнего мира возникает острая потребность в развитии способностей к интеграции внутреннего мира личности. Психика человека адаптируется к изменяющимся условиям, внося функциональные изменения в реализацию познавательных процессов.

Психологи, социологи, менеджеры все чаще говорят о, так называемой, «многозадачности» (multitasking) функционирования психики (П. Друкер, Д. Мейер, М. Смит, 2012), связанной с неизбежной необходимостью прерывать работу над заданием с целью приступить к выполнению нового. В условиях избыточности потоков информации на первый план выходят способности ориентирования в них, оценки, фильтрации и расстановки приоритетов – интегративные процессы. Ориентирование реализуется в поисковой и надситуативной активности, становится возможным благодаря активному отражению лишь ключевых объектов, создавая индивидуальный образ среды, опережающему вычленению их смыслов с опорой лишь на ключевые признаки без досконального восприятия. Метафорично представить такое когнитивное ориентирование можно как непрерывное сканирование стимулов в «фоновом», поверхностном режиме и постоянный выбор из этого избыточного множества объектов для более глубокого осмысления.

Ориентирование базируется на родовой и более общей по характеру способности человека к рефлексии, обеспечивающей принципиальную возможность обратимости психики и сознания на самих себя, возможность подвергать свою внутреннюю и внешнюю деятельность сознательному анализу.

Рефлексия предстает, как синтетическая психическая реальность, которая явлена и как психический процесс, и как психическое свойство (рефлексивность), и как психическое состояние одновременно, заключающаяся в познании, переосмыслении и проектировании личностью собственной деятельности, своей позиции в ней и образа себя, как ее субъекта (Троянская, 2011).



Рефлексия выполняет интегрирующую функцию во внутреннем мире личности, обеспечивая регуляцию в системе «личность–жизненная ситуация», позволяя не «затеряться» в пространстве сиюминутного, выводя за его пределы, помещая «над ситуацией». Психическое развитие человека можно представить как все возрастающую интегрированность психики (Карпов, 2009). Поскольку развитие интегральных способностей происходит под воздействием социальной детерминации (Дружинин, 1995), вероятно, они должны иметь культурную специфику.

В русле концепции интегральных процессов А. В. Карпова (Карпов, 2005) рефлексия включает в себя весь их комплекс и является их регулятором (см. таблицу 1). Интегральные процессы включаются в состав рефлексии для решения задач регуляции деятельности, а также для решения задач саморегуляции – организации внутренней деятельности.

Рефлексия, как процесс извлечения смысла, представляет собой интегрированный симптомокомплекс как когнитивных, так и личностных характеристик, сопряженных с ценностями. В современной социальной реальности отсутствуют заданные, безоговорочные ориентиры, ослаблено влияние традиционных ценностей социальных групп. В то же время современному человеку необходимы значимые ориентиры как мощное интегративное средство. Первостепенное значение в их утверждении приобретает индивидуальный выбор личности.

В эмпирическом исследовании рефлексии личности и стиля потребления медийной информации (методы: методика измерения уровня рефлексивности личности (А. В. Карпов, 2005), опросник индивидуального стиля медиапотребления (Г. Н. Малюченко, А. С. Коповой и др., 2009). Выборка: студенты ИжГТУ им. М. Т. Калашникова 60

**Таблица 1**

**СИСТЕМА СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ**

<b>Значение критерия-дискриминатора</b>	<b>Уровень организации психических процессов</b>
Метасистемное	Сознание
Системное	Рефлексивные процессы
Субсистемное	Интегральные психические процессы
Компонентное	Основные классы психических процессов (когнитивные, эмоциональные, волевые, мотивационные)
Элементное	Психические функции

человек, из них мужчин 21, женщин 39) был обнаружен преимущественно *средний уровень рефлексивности*, а также такие характеристики стиля потребления информации как *сниженная эмоциональная вовлеченность, волевой контроль на уровне выше среднего, средний уровень рефлексивной критичности, высокая эффективность поиска информации*. Можно предположить, что эффективность поиска информации не обязательно сопровождается высоким уровнем рефлексивности. В современных условиях избытка информации и недостатка времени востребовано умение выделять в контексте главное, не застревая на отдельных блоках информации. Рефлексия далеко не всегда осуществляется в развернутой форме. Будучи энергозатратным способом саморегуляции высшего уровня, она задействуется в сложных критических ситуациях. В рядовой ситуации рефлексия функционирует как бы в «фоновом» свернутом режиме ориентирования, эффективность поиска информации достигается более простыми способами, как удержание цели непродолжительное время за счет волевого контроля, баланса интеграции-дифференциации, синтеза-анализа, быстрое переключение внимания, поддерживаемое не высокой эмоциональной вовлеченностью.

Развитие рефлексивного ориентирования как интеграционного средства личности в высоко дифференцированной информационно насыщенной среде обеспечивает повышение креативного и аналитического потенциала, качества переработки информации, способствует снижению техногенных производственных рисков психологического благополучия и повышению уровня индивидуальной целостности личности.

Дружинин В. Н., Хазратова Н. В. Экспериментальное исследование формирующего влияния среды на креативность // Психол. журн. 1994. Т. 15. № 4. С. 83–93.

Друкер П. Менеджмент. Вызовы XXI века. М.: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2012.

Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности / А. В. Карпов, И. М. Скитяева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Карпов А. В. Категория субъекта и современный метакогнитивизм. Субъектный подход в психологии / Под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. 619 с.

Развитие культуры медиапотребления: социально-психологический анализ / Под ред. Малюченко Г. Н., Копового А. С. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2009.

Троянская А. И. Профессиональная рефлексия личности в мире этнической культуры. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2011.

## РОЛЬ ИНТЕЛЛЕКТА В РАЗВИТИИ ПОНИМАНИЯ СЕБЯ И ДРУГИХ ДЕТЬМИ 4–6 ЛЕТ

*А. Ю. Уланова, Е. И. Лебедева*

ФГБУН ИП РАН (Москва)

*rachugina@gmail.com*

Данное исследование выполнено в русле подхода модели психического и является частью работы по изучению ментальной основы коммуникативной успешности дошкольников (Уланова, Сергиенко, 2015), проведенного при финансовой поддержке РФФИ (проект 14–06–00025А). Подход модели психического является одним из наиболее известных теоретико-экспериментальных подходов к исследованию понимания в детском возрасте (Сергиенко, 2014). Понимание неверных мнений наиболее исследуемый аспект модели психического, так как в полной мере данная способность может проявиться только при прогнозировании и объяснении поведения, в основе которого лежат неверное представление о ситуации, поскольку, для объяснения поведения требуется привлечение только реального положения дел (или своих собственных убеждений), а не рассуждения о представлениях другого человека (Dennett, 1978).

Открытым остается вопрос о роли общих когнитивных способностей в развитии понимания ментального мира в дошкольном возрасте. Представляется, что именно исследование связи общих когнитивных способностей, в частности психометрического интеллекта, и понимания психического мира становится важным для изучения природы модели психического в контексте интеллектуального развития ребенка. На сегодняшний момент в литературе описано множество исследований, посвященных анализу возможной связи уровня интеллектуального развития, однако их результаты противоречивы (см. обзор Baron-Cohen, 2000).

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей взаимосвязи понимания ложных убеждений (собственных и Другого) и общих когнитивных способностей (психометрического интеллекта).

В исследовании участвовали воспитанники детских садов г. Москвы, в общей сложности 37 человек. Общая выборка была разделена на 2 возрастные группы: 4 года (18 детей) и 6 лет (19 детей).

Для оценки интеллектуального развития детей 4-х лет была выбрана методика «Нарисуй человека» (Goodinough-Harris Drawing Test). Для детей 6 лет применялся стандартизированный тест «Цветные прогрессивные матрицы Равена». В качестве методики, оценивающей понимание детьми ложных убеждений, использовалась классическая

задача «неожиданное содержимое». Детям предъявлялась упаковка из-под печенья и задавался вопрос: «Как ты думаешь, что внутри?». Далее коробка открывалась, и демонстрировалось ее содержимое (карандаши). После того, как карандаши убирались обратно в коробку, задавался вопрос на понимание собственных ложных убеждений: «До того, как мы открыли коробку, что ты думал, что внутри?» и вопрос на понимание ложных убеждений других людей: «Если мы сейчас позовем твоего друга (имя друга), покажем ему эту коробку и спросим его о том, что внутри, что он ответит?».

Результаты исследования показали возрастную динамику понимания детьми ложных убеждений, как собственных, так и других людей. Большинство четырехлетних детей достоверно хуже понимали возможность собственной ошибки, и с трудом могли приписать себе мнение, которое не соответствует реальности ( $\varphi=2,177$  при  $p \leq 0,05$ ). Так же как понимание собственных ложных убеждений, понимание ложных убеждений других людей в 4 года значимо отличается от понимания шестилетних участников: только половина детей понимали, что другой ребенок, не видя содержимого коробки, будет ориентироваться на ее внешний облик при ответе на вопрос: «Что внутри?» ( $\varphi=2,058$  при  $p \leq 0,05$ ).

При анализе внутри возрастных групп были обнаружены различия в развитии способности к пониманию ложных убеждений на уровне тенденции ( $j=1,362$  при  $p=0,08$  в 4 года и  $j=1,512$  при  $p=0,06$  в 6 лет). По всей видимости, развитие понимания ложных убеждений происходит неравномерно: сначала дети начинают понимать собственные ложные убеждения и только потом ложные убеждения других людей.

Анализируя результаты взаимосвязи понимания ложных убеждений и интеллекта, мы обнаружили достоверную взаимосвязь только в группе четырех лет: понимание ложных убеждений других значимо связано с показателями интеллекта ( $r=0,54$  при  $p=0,02$ ). При сравнении групп четырехлетних участников успешных и неуспешных в понимании ложных убеждений других обнаружены значимые различия в уровне интеллектуального развития ( $T=17$  при  $p=0,02$ ). Данные согласуются с результатами наших предыдущих исследований (Лебедева, Таланова, Сергиенко, 2012).

Таким образом, роль интеллектуальных способностей в развитии модели психического (понимании ложных убеждений) изменяется с возрастом. Корреляционная связь между развитием интеллектуальных способностей и пониманием ложных убеждений Других (как маркера модели психического) свидетельствует о решающей роли интеллекта в развитии понимания психического мира. В то время как отсутствие взаимосвязи между показателями интеллекта и по-

ниманием ложных убеждений в 6 лет позволяет сделать вывод о том, что значение интеллектуального развития для становления модели психического на этом этапе становится несущественным.

Лебедева Е. И., Таланова Н. Н., Сергиенко Е. А. Роль психометрического интеллекта в понимании дошкольниками социального мира // Психологические исследования. 2012. Т. 5. № 26. С. 3. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.05.2015).

Сергиенко Е. А. Модель психического как парадигма познания социального мира // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 6. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 14.05.2015).

Уланова А. Ю., Сергиенко Е. А. Информационная успешность коммуникации на разных этапах развития модели психического // Экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 1. С. 60–72.

Baron-Cohen S. Theory of mind and autism: A fifteen year review // Understanding other minds. Perspectives from developmental cognitive neuroscience / S. Baron-Cohen., H. Tager-Flusberg, D. J. Cohen (Eds). Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 10–25.

Dennett D. C. Beliefs about beliefs // Behavioral and Brain Sciences. 1978. V. 1. № 4. P. 568–570.

## **ВЛИЯНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ НА СПОСОБНОСТЬ К ТВОРЧЕСКОМУ РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ В СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ**

*А. А. Федорова*

Национальный исследовательский университет  
Высшая школа экономики (Москва)  
*anafedoroff@bk.ru*

**В**лияние эмоционального состояния на творческое мышление и когнитивные способности человека неоднозначно. Так, отрицательные эмоции могут играть как мотивирующую роль, так и являться сильнейшим стрессором. Положительные же либо стимулируют деятельность личности, либо создают недостаточное напряжение для эффективной работы (Любарт, 2009).

В нашем исследовании проверялась гипотеза о том, что индукция положительной эмоции будет способствовать повышению креативности в решении задач в ситуации неопределенности.

В качестве экспериментальной базы выступили 125 сотрудников организаций (65 мужчин и 60 женщин), возраст – от 28 до 53 лет

(средний – 34 года). Было проведено экспериментальное исследование с использованием методик вербальной креативности Д. Гилфорда (Guilford, 1959) и «ЭмоС-18» Д. В. Люсина (Люсин и др., 2010). В зависимости от типа экспериментальной группы на испытуемого оказывалось определенное аффективное воздействие. Выдвинутая в исследовании гипотеза подтвердилась лишь для определенных условий внешней среды.

Результаты исследования показали неоднозначное влияние эмоционального состояния на креативность личности. Параллельное позитивное воздействие должно быть достаточно сильным для уменьшения негативного влияния неопределенности на организм. При благоприятной внешней обстановке творческий потенциал повышается при ярко выраженном эмоциональном состоянии. Однако в ситуации неопределенности (например, дефиците времени), результаты эффективности решения задач не только ухудшаются в два раза, но и показывают различия для противоположных эмоций.

Эффективность работы группы с нейтральным состоянием и ситуацией неопределенности была практически в два раза хуже, чем контрольной. Это может объясняться действием закона оптимума мотивации Йеркса–Додсона. Неопределенность является слишком мощным ингибитором креативности, поэтому испытуемые оказались не способны на эффективную работу (Любарт, 2009).

Группа с положительным стимулом продемонстрировала высокий уровень креативности не показав статистических различий с контрольной. Таким образом, если сотрудник перед выполнением задания получает положительное подкрепление, он покажет большую эффективность. Положительный стимул помогает усилить концентрацию внимания на проблеме не замечать слабые стрессоры внешней среды за счет выброса дофамина, как отражено в работах А. Айзен (Isen и др., 1987).

У испытуемых с положительным стимулом активируется, с точки зрения теории Д. Кауфмана и С. Восбург стратегия удовлетворения, то есть они были способны предложить большое количество ответов на задание (Kaufmann и др., 1997). Технически, качество таких ответов было достаточно низким, но за счет их количества может достигаться успешное решение поставленной задачи. Подобные результаты могут быть полезны при брейнсторминге или в фокус-группах, где главная задача участников – предложение как можно большего количества ответов любой направленности.

В случае наличия неблагоприятной окружающей среды мы предполагаем, что положительные эмоции будут также улучшать творческий процесс, однако эта часть гипотезы не подтвердилась. Так,

в ситуации неопределенности испытуемые действительно работали немного эффективнее при наличии положительного стимула. Положительная эмоция, согласно исследованию А. Леунг, сигнализирует о благоприятных условиях среды, поэтому испытуемый не чувствует необходимость прилагать усилия к решению задачи (Leung и др., 2014).

Стрессовые состояния в современном мире возникают практически ежедневно, поэтому одной из основных задач данного исследования была фокусировка на негативных воздействиях эмоций на способности человека (Бодров, 2006). Группа с негативным аффективным стимулом также не показала статистических различий с контрольной и продемонстрировала высокие результаты. Более того, даже при введении ситуации неопределенности группа с отрицательными эмоциями справилась с заданиями эффективнее аналогичных с нейтральным или положительным состоянием. Существует одна из стратегий мышления по Д. Кауфману и С. Восбург – оптимизации (Kaufmann и др., 1997). В данном случае испытуемый не довольствуется одним правильным решением, он рассматривается все возможные их варианты и подходы с целью выделить не только эталонный ответ, но и провести комплексную проверку задания. Отрицательные эмоции повышают неудовлетворенность, поэтому в подобном состоянии повышается количество данных ответов (Schwarz, 1990).

Проведенное исследование позволило лучше изучить влияние аффективного фактора на креативность в различных условиях внешней среды. Полученные результаты в дальнейшем могут быть адаптированы для системы тренингов, а также использоваться как база для проведения более глубоких исследований.

Бодров В. А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: Пер Сэ, 2006.

Любарт Т. Психология креативности. М.: Когито-Центр, 2009.

Люсин Д. В., Синкевич А. Г. Структура самоописания эмоциональных состояний на русском языке // «Зона ближайшего развития» в теоретической и практической психологии: Материалы XI Международных чтений памяти Л. С. Выготского. Под ред. В. Т. Кудрявцева, РГГУ, Институт психологии им. Л. С. Выготского. М., 2010. С. 318–319.

Guilford J. Traits of Creativity. 1959.

Isen A., Daubman K., Nowicki G. Positive affect facilitates creative problem solving. 1987. V. 52. № 6. P. 1122–1131.

Kaufmann G., Vosburg S. K. “Paradoxical” mood effects on creative problem-solving // Cognition and Emotion. 1997. V. 11. P. 151–170.

Leung A. K., Liou S. The Role of Instrumental Emotion Regulation in the Emotions – Creativity Link: How Worries Render Individuals With High Neuroticism More Creative // *Emotion*. 2014. V. 14. № 5. P. 846–856.

Schwarz N. Feeling as information: Informational and motivational functions of affective states // R. Sorrentino, E. T. Higgins (Eds). *Handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior*. 1990. V. 2. P. 527–561.

## **ИНТЕЛЛЕКТ И ПРОЦЕСС ПОРОЖДЕНИЯ МЫСЛИ**

*Ж. Э. Федотова*

Национальный исследовательский университет  
Высшая школа экономики (Москва)  
*zhannafedotova007@gmail.com*

**И**зучение интеллекта занимает центральное место в современной психологии. Наибольший вклад в изучение этого феномена внес В. Н. Дружинин, также с точки зрения содержательного аспекта рассматривали В. Д. Шадриков и М. А. Холодная (Шадриков, 2014; Холодная, 1996). Авторы определяли интеллект как «когнитивный ресурс субъекта, позволяющий создать адекватную репрезентацию (представление) о той или иной ситуации» (Немировская, 2014). Другими словами, интеллект – это способность к мышлению, которое [мышление] понимается как процесс опосредованного познания реальности. Поэтому интеллект и мышление являются взаимосвязанными феноменами, один из которых выражает способность, а другой процесс.

Мышления, как процесс, определяется такими критериями как цель и результат, последний из которых выражается в «мысли». Таким образом, выстраивается логическая цепочка, определяющая связь между такими понятиями как интеллект, мышление и мысль. Важно отметить, что длительное время исследователи активно изучают содержательную и конструктивную стороны именно процесса «порождения мысли», с точки зрения его взаимосвязи с мышлением и интеллектом.

Так с 1960 года такие исследователи как В. Джинэйн и Р. Свинборн делают акцент на содержательном аспекте этого явления, а именно, определении понятия «мысль», ее структуре и содержании (Ginnane, 1960). Автор предполагал, что познание и восприятие окружающей среды происходит по одним изначально заданным алгоритмам и схемам, но индивидуальные особенности оказывают влияние на специфику мыслительных процессов.



Гилберт Райл также рассматривал мысль, как единственное доступное представление человека об окружающем мире. Другими словами, осмысление реальности происходит по одной схеме, но при озвучивании своих мыслей каждый может отойти от изначально заданных алгоритмов и привести нечто индивидуальное (Ginnane, 1960). Идея Г. Райла перекликается с определением мышления по Н. В. Дружинину, что это некий общий когнитивный ресурс, определяющий познание окружающего мира.

По мнению автора, говорить что-то о вещи и знать, что именно такая вещь существует в реальности, – неразделимые понятия. Поэтому, он приходит к выводу, что мысль – это есть *психическое событие*. В. Джинэйн отмечает, что в понятии «психическое (ментальное) событие» заключается имплицитность мыслительного процесса, то есть это не внешнее физическое событие, как например ходьба, а именно интернальный процесс – «движение мысли внутри» (Ginnane, 1960, с. 376). В дополнении к идеи В. Джинэйн Гилберт Райл делает акцент на том, что «психическое» (ментальное) иногда имеет тенденцию к внешнему проявлению. Как отмечает автор, например, когда человек думает, но делает это «вслух, проговаривая». С одной стороны, как отмечает Г. Райл, это процесс порождения новой мысли от уже существующей только в «вербальной форме», но в этом аспекте специфика мысли, как «ментального события» и заключается. Когда человек рассуждает вслух, его могут остановить, и процесс вербального порождения мысли приостанавливается, но никогда нельзя прекратить процесс внутреннего «мыслепорождения», про себя, за исключением клинических случаев. «Можете остановить говорить вслух, но никогда не остановите думать про себя» (Ginnane, 1960, с. 377). Поэтому мысль, по определению В. Джинэйн и Г. Райла, – это «ментальное событие».

Идея, относительно порождения мысли, прослеживается в теории «философского бихевиоризма». Личность обладает определенными индивидуальными особенностями, или «*психическими предикатами*», которые определяют ее уникальность «ментальных (психических) событий». В. Джинэйн также указала на тот факт, что наблюдаемые поведенческие активности (реакции) имеют константный смысл, с точки зрения общественного значения, но учитывая индивидуальные «психические предикаты» эта внешняя реакция для каждого может трактоваться иначе.

Следующим важным аспектом, требующим рассмотрение, является определение мысли как «события». Как отмечают те же авторы, мысль содержит в себе информацию о месте, времени и дате того события или ситуации, относительно которой мысль рождалась. Если

мысль – это событие, то мы можем ее описать по тем же параметрам, по которым определяем ситуацию. Личность сама задает и определяет эти критерии. «Это моя история и я к ней прикреплен» (Ginnane, 1960, с. 378–380).

Как было отмечено, изучение процесса порождения мысли напрямую связано с процессом мышления. Так Роберт Гэйдж также рассматривает процесс мышление, как общий термин, которое определяется как процесс возникновения ментальных событий при воздействии внешнего стимула, результатом чего являются мысли, идеи и образы (Gagne, 2006).

Поэтому можно сделать теоретический вывод, что исследование таких феноменов, как интеллект и мышление, тесно взаимосвязано с процессом порождения мысли. Многие исследователи В. Джинэйн, Г. Райл, а также Р. Гэйдж, П. Тагард, Б. Фалкенхеер рассматривают процесс формирования мысли через мышление, как познание реальности.

Дружинин, В. Н. Психология общих способностей [Текст]/ В. Н. Дружинин. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.

Немировская Н. Г., Подход В. Н. Дружинина к проблеме интеллекта: концепция «когнитивного ресурса» и модель «интеллектуального диапазона» // Ярославский педагогический вестник. 2014. №3. С. 206–211.

Шадриков В. Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014.

Шадриков В. Д. Мысль как предмет психологического исследования // Психологический журнал. 2014. №4. С. 130–137.

Холодная М. А. Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта. Киев: УМК ВО, 1996.

Gagne R. PROBLEM SOLVING AND THINKING// Princeton University, Princeton, New Jersey, 2006.

Ginnane W.J. Thoughts // Mind. New Series. 1960. V. 69. № 275. P. 372–390.

## **Идеи Д. В. Скрынченко о ценности жизни и пессимизме**

*Е. В. Харитонова*

ФГБУН Институт психологии РАН (Москва)

*kharitonova-fish@mail.ru*

**С**овременная психологическая наука обогащается в последние десятилетия за счет активного обращения к работам авторов религиозно-философского направления конца XIX–начала XX в. Плеяда выдающихся мыслителей того времени – С. Н. Булгаков, В. С. Соловьев, Н. Ф. Федоров, П. Д. Юркевич, Н. А. Бердяев и многие другие – одним

из ключевых вопросов своих философских исканий считали учение о человеке. Состояние общества на рубеже веков отличалось напряженностью и нестабильностью, экономические, политические, социальные проблемы обострились и требовали своего решения, постепенный отход от религиозности менял сознание человека, заставлял его искать новые ориентиры в жизни, наполнять ее новыми смыслами и ценностями. Именно эти вопросы о смысле и ценности жизни освещал в своих работах представитель религиозно-философского направления Д. В. Скрынченко.

Дмитрий Васильевич Скрынченко родился в 1874 году в Воронежской губернии в семье псаломщика. Получал образование в Воронежском духовном училище, Воронежской духовной семинарии, в Казанской духовной академии. В ее стенах Дмитрий Скрынченко приобщился к идеям русского консервативно-православного духа, верность которым сохранил на всю жизнь. Преподавал в Минской духовной семинарии, редактировал газету «Минские епархиальные ведомости», сам много писал статей и заметок. Затем переехал в Киев, где с 1913-го по 1919 год преподавал во II Киевской гимназии. В годы Первой мировой войны проявил себя истинным патриотом, активно сотрудничал с киевскими газетами и журналами. В конце 1919 года вынужден был эмигрировать в Сербию. Жил в городе Нови-Сад, преподавал в гимназии. Старательно способствовал сохранению русской культуры в эмиграции, печатался в русских и сербских изданиях. Ушел из жизни в 1947 году.

Наиболее значимым в наследии Д. В. Скрынченко является работа «Ценность жизни по современно-философскому и христианскому учению», написанная в стенах Казанской духовной академии и изданная в 1908 году в Санкт-Петербурге. В христианстве ценность жизни, как считал Д. В. Скрынченко, определяется ее смыслом, а смысл жизни понимается как стремление человека к Богу, как нравственное самоусовершенствование человека. Ценность земных благ для человека не отрицается автором, но он полагает, что ценность души имеет первостепенное значение для человека. Сама жизнь человека имеет высокую нравственную ценность потому, что она служит подготовкой людей к Царству Небесному. Жизнь не имеет ценности, если она не опирается на веру в Бога и бессмертие души. Отказ от веры лишает человека смысла и тогда единственной ценностью становится он сам и его земная жизнь. Все смыслы и устремления человека сводятся к одному – к обладанию миром вещей, к деньгам и желанию взять от жизни все.

Модернизация общества в конце XIX–начале XX века в России, привела к переносу смыслов в сторону обогащения, многие считали,

что научный прогресс и экономическое развитие решит все проблемы человека. Д. В. Скрынченко утверждал, что не подкрепленный христианскими нравственными основаниями прогресс опасен для человека, который без веры не может обрести смысл и ценность жизни, к тому же нравственные принципы, как считал он, не поспевают за техническим прогрессом, который в таком случае становится опасным. Без смысла жизнь человека приводит его в тупик, человек погружается в пессимизм, ощущает свою жизнь пустой, что часто заканчивается самоубийством.

Источниками пессимизма Д. В. Скрынченко называет, современный социальный строй, господство капитализма, которые: «...порождают ту массу обездоленных и униженных, которым лучше всего прививается пессимизм. А если принять во внимание упадок религии, которая для многих подорвана современной естественнонаучной философией, если иметь в виду, что многие люди, отбросившие свои прежние религиозные идеалы, не имеют своего собственного мировоззрения, то современный пессимизм не будет для нас непонятным явлением» (Скрынченко, 2010, с. 21).

Еще один важный факт, влияющий на пессимизм, по мнению Д. В. Скрынченко: «...мы имеем в виду современное воспитание и образование юношества, не развивающее психические дарования человека гармонически; теперь обращается больше внимания на развитие умственных сил, тогда как другие силы, например, чувства, остаются без развития или же развиваются несоразмерно умственному дисциплинированию. Результатом этого является душевная неудовлетворенность и с тем вместе жалоба на жизнь, недовольство жизнью» (Скрынченко, 2010, с. 23).

Вопросы ценности жизни и ее смысла особенно остро встают в моменты общественных преобразований, и от ответов на эти непростые вопросы для человека зависит и его личное психологическое здоровье, и в целом, нравственное состояние общества. О проблеме смысла жизни и ее ценности писала Л. И. Анцыферова: «Наше общество переживает тяжелые времена. Жизнь наполнена страданиями, горестями, бедами и даже трагедиями, которые трудно пережить... перед россиянами стоит главный выбор – отыскать смысл жизни и утверждать его всеми возможными способами...» (Анцыферова, 2006, с. 251).

Представляется, что идеи Д. В. Скрынченко не утратили своей актуальности и в наши дни, и вопросы ценности и смысла жизни, воспитании нравственного духовно-ориентированного человека остаются значимыми для психологической теории и практики.

Анциферова Л. И. Развитие личности и проблема геронтопсихологии. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006.

Скрынченко Д. В. Ценность жизни по современно-философскому и христианскому учению. М.: URSS, 2010.

## **О ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОМ СОДЕРЖАНИИ ПОНЯТИЯ КОГНИТИВНОГО РЕСУРСА**

*Л. В. Черемошкина, Н. А. Никишина*

Московский педагогический государственный университет (Москва),  
Российский государственный социальный университет  
(филиал в г. Курске)  
*nan2008@mail.ru*

**К**онкретизация понятия когнитивного ресурса по В. Н. Дружинину включает характеристики сенсорной и оперативной памяти, ВР выбора, а также показатели размерности когнитивного пространства (Дружинин, 2002). Психофизиологическое содержание данного понятия требует междисциплинарных исследований, поэтому в течение последних десяти лет мы изучаем структурную организацию функциональных систем когнитивных способностей, используя психологические и психофизиологические методы в одном эксперименте.

Группа обследованных состояла из 80 детей шестилетнего возраста и включала 38 мальчиков и 42 девочки.

Для оценки проявления мнемических способностей применялась методика диагностики мнемических способностей (Черемошкина, 2009).

Исследование физиологических механизмов мнемических способностей осуществлялось с помощью метода, позволяющего оценить реактивность сенсорных зон коры по показателям времени реакции (ВР) на зрительные, звуковые и кожные сигналы (Никишина, Савченко, 2009).

Все испытуемые мальчики и девочки были разделены на две группы. В первую подгруппу включались дети, которые смогли запомнить предъявлявшийся им материал, во вторую – дети, не справившиеся с заданием.

У мальчиков 1-й группы, запомнивших фигуру № 2, межполушарное соотношение реактивности сенсорных зон в состоянии относительного покоя характеризовалось доминированием реактивности сенсорных зон левого полушария на 25,4 мс, при этом в правом по-

лушарии доминирующей сенсорной зоной являлась кожная, в левом – слуховая. Процесс запоминания зрительного образного материала сопровождался активацией правого полушария ( $\Delta BP=101,1$  мс) и доминированием его реактивности ( $\Delta BP=457,3$  мс). Наиболее реактивными сенсорными зонами и правого и левого полушария являлись слуховые. Процесс запоминания сопровождался активацией конвекситальных (108 мс) и медиобазальных (96 мс) зон лобных долей правого полушария.

У мальчиков 6-ти лет, не запомнивших фигуру № 2, межполушарное соотношение реактивности сенсорных зон в состоянии относительного покоя характеризовалось доминированием реактивности сенсорных зон правого полушария на 56,6 мс, и в правом и в левом полушариях доминирующими сенсорными зонами являлись кожные сенсорные зоны. Процесс запоминания зрительного образного материала сопровождался активацией правого полушария ( $\Delta BP=107,4$  мс) и доминированием реактивности правого полушария ( $BP=56,3$  мс). Доминирующими сенсорными зонами в правом полушарии являлись кожные зоны, в левом полушарии – слуховые.

У девочек 1-й группы, запомнивших фигуру № 2, в состоянии относительного покоя межполушарное соотношение реактивности сенсорных зон характеризовалось доминированием сенсорных зон левого полушария на 33,8 мс, в правом полушарии доминирующей сенсорной зоной являлась слуховая, в левом – кожная. Процесс запоминания зрительного образного материала сопровождался активацией правого полушария ( $\Delta BP=94,6$  мс) и доминированием его реактивности ( $BP=439,1$  мс). Наиболее реактивными сенсорными зонами и в правом, и в левом полушариях являлись слуховые зоны. Процесс активации лобных долей был выше в правом полушарии и затрагивал в одинаковой степени и конвекситальные, и медиобазальные зоны ( $\Delta BP=94,5$  мс).

У девочек 2-й группы, межполушарное соотношение реактивности сенсорных зон в состоянии относительного покоя характеризовалось незначительным доминированием правого полушария на 21,2 мс, при доминировании в обоих полушариях слуховых сенсорных зон. Процесс запоминания зрительного образного материала у девочек, не справившихся с заданием, сопровождался активацией левого полушария. Наиболее реактивными сенсорными зонами правого полушария являлись кожные зоны, в левом полушарии – зрительные.

Полученные результаты показали, что благоприятными психофизиологическими механизмами зрительной образной памяти у 6-летних детей являются высокая реактивность зрительных, слуховых и кожных сенсорных зон в состоянии покоя и в момент запоминания

по сравнению со средними значениями для данного возраста; доминирование реактивности правого полушария по сравнению с левым полушарием; доминирование слуховых сенсорных зон и в правом и в левом полушариях в момент запоминания; преимущественная активация лобных долей правого полушария в момент запоминания зрительного образного материала, которые рассматриваются в качестве природных предпосылок мнемических способностей.

Таким образом, перечисленные характеристики природных механизмов продуктивных мнемических способностей могут расширить понимание дескрипторов когнитивного ресурса ребенка дошкольного возраста.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей: учеб пособие. СПб.: Питер, 2002. 254 с.

Никишина Н. А., Савченко А. А. Способ изучения перцептивных звеньев в структуре функциональных систем, реализующих процессы внимания. Патент на изобретение № 2421134. Приоритет от 09.07.2009 г.

Черемошкина Л. В. Психология памяти. М.: Аспект-Пресс, 2009. 319 с.

## **О ВОСПРОИЗВЕДЕНИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ЧЕРЕЗ ПЯТЬ ЛЕТ ПОСЛЕ ЗАПОМИНАНИЯ**

*Л. В. Черемошкина, Т. Н. Осинина*

Московский педагогический государственный университет (Москва)  
Московский государственный областной гуманитарный институт  
(Орехово-Зуево)

*lvch2007@yandex.ru, tatyanaosinina@mail.ru*

**Ц**елью настоящей работы является изучение закономерностей воспроизведения вербального осмысленного материала школьниками с разным уровнем развития мнемических способностей. Лонгитюдный эксперимент продолжается более пяти лет и включает 8 этапов. 1. Диагностика продуктивности и уровня развития мнемических способностей. 2. Запоминание и воспроизведение текста, следующее непосредственно после запоминания. 3. Воспроизведение текста через сутки после запоминания. 4. Воспроизведение текста через неделю после запоминания. 5. Воспроизведение текста через год после запоминания. 6. Воспроизведение текста через три года после запоминания. 7. Диагностика продуктивности и уровня развития мнемических способностей. 8. Воспроизведение текста через пять лет после запоминания.

Исследование проводится на базе МОУ СОШ № 2, № 6, № 18, № 20, № 26 и МОУ «Гимназия № 14» города Орехово-Зуево Московской области в течение 2009–2015 гг. На первых четырех этапах исследования было задействовано 96 школьников 12–13 лет. На этапе эксперимента спустя год объем выборки составил 82 школьника 13–14 лет. Спустя три года в эксперименте приняли участие 60 школьников 15–16 лет, спустя пять лет – 25 школьников 17–18 лет. Изучение мнемических способностей школьников осуществлялось с помощью методики диагностики мнемических способностей Л. В. Черемошкиной (Черемошкина, 2009). Исследование объема и качественной специфики воспроизведенного учебного материала проводилось с использованием отрывка из учебника по биологии для 6-х классов (Пасечник, 2005), который называется «Семейство пасленовых». Экспериментальный материал включает 8 смысловых единиц, содержащих 27 предложений или 268 слов.

Результаты первых семи этапов проведенного исследования подробно изложены в ряде работ (Черемошкина, Осинина, 2011, 2012, 2014). Данная статья посвящена результатам изучения объема и качественного своеобразия воспроизведенного материала через пять лет после ознакомления с ним.

Разработанная нами экспериментальная процедура предполагает учет количества воспроизведенных смысловых единиц, предложений, слов, а также количества допущенных привнесений и искажений. Спустя пять лет после запоминания текста школьники воспроизводят в среднем 1,5 смысловые единицы из 8. Чаще остальных воспроизводится информация о родине картофеля и истории его распространения (22 человека из 25), а также о многообразии и количестве пасленовых (9 школьников). Абсолютно все испытуемые забывают строение растений семейства, а также информацию о родине и истории распространения томата. Необходимо отметить, что частота воспроизведения информации о родине и истории распространения картофеля (22 школьника из 25) заставляет обратиться к принципам систематичности, последовательности как фундаментальным дидактическим положениям, формирующим у ребенка целостную картину мира. В частности, информация о том, что картофель был завезен в Россию из Южной Америки Петром I, скорее всего, могла обсуждаться не только на уроках биологии, но и истории. Возникла прочная ассоциативная связь *картофель – Петр I*, которая стала основной опорой (опорным пунктом) в процессе припоминания текста.

Среднее значение по количеству воспроизведенных предложений равно 3,68. Среди участников исследования нет школьников, забывших весь текст полностью. За исключением одной испытуемой, ко-



торая смогла припомнить лишь название текста. Кстати, правильное воспроизведение названия текста выявлено у 12 школьников, 9 человек не смогли вспомнить, а четверо исказили название.

Среднее значение по количеству воспроизведенных слов составляет 32,28. Иначе говоря, через пять лет школьники припоминают около 13% слов, относящихся к данному тексту.

При воспроизведении спустя пять лет среднее значение по количеству привнесений – 1,4, при этом 11 испытуемых обошлись без привнесений. Были зафиксированы следующие привнесения: «Петр I сыграл большую роль для нашей страны», «Петр I привез в Россию еще и табак»; «овощи семейства пасленовых получили большое распространение в России»; «Петр I учился ремеслу кораблестроения»; «картофель имеет среднюю степень выживания в условиях российского климата»; «сначала картофель тестировали на свиньях, только после этого клубни картофеля стали использовать в пищу люди» и др.

Среднее значение по количеству допущенных искажений при воспроизведении спустя пять лет составляет 0,64. Почти половина испытуемых (11 человек) не искажают текст-оригинал. Для 12 школьников характерно 1 искажение текста. Можно выделить следующие виды искажений учебного текста школьниками 17–18 лет: «в семейство пасленовых входит кабачок, тыква»; «картофель относится к семейству масленовых»; «впервые томаты в Российскую империю завез Петр I»; «картофель раньше использовали в качестве комнатного растения» и др.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что 95% школьников забывают основное содержание параграфа и через пять лет после ознакомления с ним припоминают второстепенные детали и, как правило, с ошибками. Наше исследование показало, что чем больше период времени между запоминанием и воспроизведением, тем отчетливее прослеживается влияние на успешность воспроизведения таких факторов как уровень репрезентации информации в памяти человека и специфика регулирующих механизмов мнемических способностей. При этом особое внимание стоит уделить качеству учебных текстов и влиянию содержательных и структурных характеристик учебников на характер и результативность функционирования интеллекта школьника (Дружинин, 2007).

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007.  
Осинина Т. Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей: Дис. ... канд. психол. наук. М., 2011.

- Пасечник В. В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: учеб. для общеобразоват. учреждений. 8-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2005.
- Черемошкина Л. В. Психология памяти. М.: Аспект-Пресс, 2009.
- Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала. М.: Прометей, 2012.
- Черемошкина Л. В., Осинина Т. Н. Сохранение учебного материала: факторы и условия // Психология обучения. 2014. № 12. С. 16–25.

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТА НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА РОССИИ С ПОМОЩЬЮ ТЕСТА SPM+**

*В. С. Шубаев*

Дальневосточный федеральный университет (Владивосток)  
*wladimirdw@gmail.com*

**В** эпоху информационного общества, основным ресурсом которого является интеллект, тема интеллектуальных способностей населения получает все большее не только научное, но и общественно-политическое значение. Обращение психологии к проблемам имеющим общественную значимость, вероятно, должны увеличивать её значимость при решении этих проблем в глазах населения России (Ушаков, Юревич, 2007).

Основным инструментом для исследования групповых ментальных способностей являются тесты ментальных способностей. В данном исследовании используется прошедший многочисленные стандартизации тест прогрессивных матриц Равена (Равен, 1998). Актуальность использования SPM+ заключается в кросскультурном характере исследования – несмотря на то, что все испытуемые хорошо обладают русским языком, тем не менее, невербальный кросскультурный тест позволяет, теоретически, максимально исключить негативное, или же позитивное влияние среды на испытуемого (Равен, 2000). В рамках тезисов необходимо упомянуть, что существуют различные мнения относительно основных факторов формирования интеллекта – и, как правило, спор разворачивается вокруг соотношения влияния наследственности и среды. Наиболее верным было бы принятие разброса влияния наследственных факторов от 0,4 до 0,8, а даже меньшая граница данного разброса говорит о ее значимом влиянии (Ушаков, 2011).

В данном исследовании представлены два основных кластера: колонисты-европеиды на Дальнем Востоке, и автохтонные монголои-

ды (нанайцы, удэгейцы, чукчи, эвены и коряки). В сводной Таблице 1 представлены результаты по европеоидным колонистам, в Таблице 2 представлены результаты по монголоидным автохтонам Дальнего Востока. Все выборки содержат в себе испытуемых обоих полов.

Перейдем к анализу данных отдельных выборок. Рассмотрим вначале данные европеоидов, представленные в Таблице 1.

Результаты в графах №1 и №2 находятся ниже среднеевропеоидного значения (100), что может говорить, как о неблагоприятных факторах среды проживания в с. Соболиная и на ст. Угольная, так и иммиграции наиболее интеллектуальных элементов из данных поселений в более крупные административные единицы, начиная с середины 80-х. Удаленность от «центров цивилизации», как правило, играет значительную роль в значении IQ той или иной популяции (Григорьев, Сухановский, 2012), как и факт отсутствия занятости для людей с высокоинтеллектуальной профессиональной деятельностью (Дженсен, 1998). Результаты по поселениям близ Хабаровска также демонстрируют IQ ниже среднеевропеоидного, но это, скорее всего, должно объясняется малочисленностью и слабой репрезентативностью выборки. Показатели для школы одаренных детей во Владивостоке, в среднем, соответствуют показателям учащихся в вузах западных стран (с IQ 103–115) (Линн, 2006). Показатели IQ по европеоидам Магадана также являются предсказуемыми, и находятся в пределах разброса показателей среднего IQ европеоидов. Несколько выше ожидаемого являются результаты Томской выборки с результатом в 109. Нужно полагать, что Томск, как старый университетский город, удерживает в сегменте своего населения, в среднем большее число высокоинтеллектуальных людей, чем другие города.

**Таблица 1**

№	Группа	Возраст (лет)	Размер выборки	Тест	g
1	Приморье, Ст. Угольная, школьники	9–10	14	SPM+	80
2	Приморье, С. Соболиное, школьники	8–14	13	SPM+	85
3	Села близ Хабаровска	10–11	10	SPM+	95
4	Владивосток, школа для одаренных детей	14–17	118	SPM+	107
5	Магадан, студенты	17–20	51	SPM+	103
6	Магадан, школьники	10–12	86	SPM+	101
7	Томск, школьники	7–18	958	SPM+	109

Таблица 2

№	Группа	Воз- раст (лет)	Размер выбор- ки	Тест	g
1	С. Красный Яр, школьники (нанайцы, удэгейцы)	7–14	28	SPM+	80
2	Магадан, студенты (чукчи)	18–28	12	SPM+	97
3	Магадан, студенты и школьники (эвены)	14–34	15	SPM+	103
4	Магадан, студенты (коряки)	19–28	7	SPM+	96

Рассмотрим результаты, полученные по автохтонным монголоидам Дальнего Востока.

Говоря о IQ населения Красного Яра (выборка №1), необходимо заметить, что поразительным кажется такой показатель IQ для такого, во-первых, достаточно крупного сельского поселения по меркам Приморского край (и самого крупного поселения коренных малочисленных народов в Приморье), во вторых, для поселения, куда идут инвестиции (как для поселения коренных малочисленных народов Приморья и Дальнего Востока), и которое, также, находится к административным центрам ближе, чем рассмотренное нами выше с. Соболиное. Выборки №2, 3 и 4 из Таблицы 2, показывающие результаты тестирования коренных малочисленных народов Севера являются весьма немногочисленными. Несмотря на то, что все три группы различаются по своему происхождению, их условия проживания одинаковы. Средний IQ выборки коренных народов Севера составляет 99 – что больше данных, представленных по исследованиям других арктических народов, средний IQ которых составляет, в среднем, 91 балл. Если принять во внимание тот факт, что разница между учащимися школ и ВУЗов может достигать 7–10 баллов IQ (Линн, 2006), то мы получим гипотетический результат в 90 баллов IQ для народов Севера в совокупности, либо 90 баллов для чукчей, 93 для эвенов, и 86 для коряков, что соответствует полученным ранее результатам по IQ арктических народов (Линн, 2006).

Григорьев А. А., Сухановский В. Ю. Связь психометрического интеллекта с некоторыми демографическими показателями регионов // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. №1.

Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.

- Ушаков Д. В., Юревич А. В., Макропсихология как новая область психологических исследований // Вопросы психологии, 2007. № 4. 3–15.
- Jensen A. R. The g factor. The science of mental ability. Praeger Publishers, 1998.
- Lynn R. Race Differences in Intelligence: An Evolutionary Analysis, Washington Summit Publishers, 2006.
- Raven J. Standard Progressive Matrices – Plus Version, Sets A – copyright 1998 NCS Pearson, Inc.
- Raven J. The progressive matrices: change and stability over culture and time // Cognitive Psychology. 2000. V. 41. P. 1–48.

### **САМООЦЕНКА СПОСОБНОСТЕЙ К ТВОРЧЕСТВУ (ТАЛАНТОВ) НА ОПЫТЕ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПО ПСИХОЛОГИИ ТВОРЧЕСКОЙ ЖИЗНИ**

*А. А. Шушаникова, О. В. Лукьянов*

Национальный исследовательский  
Томский государственный университет (Томск)  
*shustya@gmail.com, lukyanov7@gmail.com*

**В** настоящее время не только в России, но и за рубежом актуальна задача изучения развития одаренности в различных социокультурных и образовательных средах (Клочко, 2013), а также введение интенсивного подхода и методов в работе с одаренными учащимися, выявления одаренных и одаренностей (Ушаков, Шепелева, 2014). Разрабатываются новые методы и формы работы с обучающимися (Григорьев и др., 2015). Курс «Гениальность. Одаренность. Посредственность» был разработан авторами в Томском государственном университете и реализован в форме МООС на платформе академического образовательного проекта «Лекториум» [5] и в форме электронного университета MOODLE в ТГУ [6]. Курс направлен на формирование тенденции к интенсификации творческой жизни, на психологическое обоснование (восстановление оснований) практик идентификации человека с творчеством, помощи в переживании кризисов, реализации и сбережения человеческого, личностного потенциала. Основная идея и цель курса заключается в феноменологическом описании гениальности, одаренности и посредственности как специфических, но требующих согласования измерений человеческой жизни, в устранении недоразумений и ошибок здравого смысла, изолирующих и противопоставляющих эти измерения друг другу и реальности.

Главная мысль этого курса заключается в том, что гениальность, одаренность и посредственность – это различные (взаимноперпенди-

кулярные) по отношению друг другу измерения человеческого бытия, различные модусы человеческой жизни. Их следует осваивать и реализовывать в согласованности оснований и проявлений. Вместе они создают пространство творческой жизни, а взятые по отдельности. являются травмирующими, опустошающими и истощающими человека формами тревоги. Специфические проявления этих модусов таковы: гениальность – близость к основаниям, первичность, целостность; проявляется в инициативе. Одаренность, талантливость – это чувствительность к миру, уникальный «канал связи» с миром; проявляется как призвание, тождественность с миром, сверхмотивация. Посредственность – это обладание средой, средством, инструментом; проявляется как техническая эффективность. Эти три модуса экзистенции симфонизируются особой человеческой активностью, которую называют творчеством (Лукьянов, 2014).

Весь курс – его теоретическая и практическая части – разработаны таким образом, чтобы слушатели постигли новые смыслы уже знакомых явлений, не только рассматривали структуру устойчивости творческой активности в целом, но и исследовали проблемы переживания кризисов, реализации и сбережения своего личного потенциала, развития интенсивности творческой жизни его участников. В процессе обучения слушатели выполняли творческие задания, предполагающие исследование какого-либо вопроса и написание небольшой работы по заданной проблеме. Предполагалось также оценивать свои собственные успехи и способности при выполнении дополнительных заданий (задания на самооценку). Дополнительные задания слушатели оценивали по следующим шкалам, разработанным авторами курса, по пятибалльной системе: **добросовестность выполнения задания** – насколько серьезно я отнесся к заданию и как много времени смог ему посвятить; **честность выполнения** – насколько честен с самим собой я был при выполнении задания; **результативность** – насколько хорошо, по моим ощущениям, у меня получилось выполнить данное задание.

После самооценки, слушателям предлагалось в свободной форме написать небольшое сообщение о своих наблюдениях, открытиях, сомнениях, претензиях в ходе выполнения данного задания и в целом по курсу на текущий момент.

Мы получили количественные и качественные результаты. Результаты интерпретировались с целью выявления основных модусов реляционности (отношения человека к своей жизни).

Нами отмечено, что в большинстве случаев, творчество рассматривается как один из видов деятельности, которая требует специальной временной и пространственной организации. Довольно часто

в рефлексивных описаниях, отмечаются дефициты различного рода: временные, дефициты творческой активности (скука), растерянность и недоверие (отчуждение), дефицит дружелюбия и доброжелательности (претензии к себе, другим и миру). Часто при высокой эффективности (умении использовать средства, инструменты), работоспособности и результативности, слушатели отмечают непродуктивную тревогу, вызванную заблуждениями, чрезмерными сомнениями в своих способностях, желаниях, идеях.

Группа слушателей (около 15% от общего количества) фиксировали свои наблюдения очень подробно в виде комментариев к заданиям либо на форуме. Основные наблюдения мы сгруппировали по методу А. Giorgi (Giorgi, 1997): преодоление сложившихся убеждений; удивление, открытия, новые идеи в процессе выполнения заданий; способность к инициативе; жизнь становится более наполненной творчески; отрезвляющий эффект от заданий на самооценку.

Результаты нашего исследования показывают, что гениальность, одаренность и посредственность как измерения творческой жизни, в жизни конкретного человека часто проявляются неравномерно (иногда одно из измерений превалирует над другими), либо некоторые измерения практически не проявлены или дефицитарны. Самооценка своих способностей к творчеству, включенная в процесс обучения психологии творчества, выглядит весьма полезной, она позволяет выявить дефициты, реалистично оценить ситуацию и выбрать направления развития и улучшения индивидуальной творческой жизни.

Григорьев А. А., Смирнова О. М., Широпаев А. А. Измерение эстетической одаренности в области литературного творчества // Сибирский психологический журнал. 2015. № 55. С. 61–71.

Клочко В. Е. Развитие одаренности в разных социокультурных и образовательных средах: проблемы организации кросс-культурного исследования // Сибирский психологический журнал. 2013. № 50. С. 100–110.

Лукьянов О. В. О психологии творческой жизни // Журнал Персона – Томск. URL: <http://persona-tomsk.ru/nauka/611-o-psikhologii-tvorcheskoj-zhizni.html>.

Ушаков Д. В., Шепелева Е. А. Системы работы с одаренной молодежью в России и за рубежом // Сибирский психологический журнал. 2014. № 54. С. 5–17.

Гениальность. Одаренность. Посредственность. MOOC (Massive Online Open Course), 2015 // «Лекториум» – академический образовательный проект. URL: <https://www.lektorium.tv/mooc/courses/course-v1:TSU+PSY1+2015/about>.

Психология самореализации и творческой самоидентичности. Программа повышения квалификации, 2015 // Система электронного обучения

MOODLE ИДО ТГУ. URL: <http://moodle.ido.tsu.ru/course/view.php?id=661>.

Giorgi A. (1997). The theory, practice and evaluation of the phenomenological activity as a qualitative research procedure // Journal of Phenomenological Psychology. 1997. V. 28. P. 235–260.

## **СООТНОШЕНИЕ СПОСОБНОСТЕЙ В СТРУКТУРЕ ИНТЕЛЛЕКТА ОДАРЕННЫХ ПОДРОСТКОВ**

*Е. И. Щебланова*

Психологический институт РАО (Москва)  
*elenacheblanova@mail.ru*

**П**роблемы выявления и развития интеллектуальной одаренности в детском возрасте и ее связи с успешностью обучения занимали важное место в научном творчестве В. Н. Дружинина. С его именем связан актуальный до сих пор подход, в центре внимания которого находятся структурные характеристики интеллекта. В современном мире продолжают дискуссии между сторонниками разных теорий одаренности, хотя большинство из них определяют одаренность как сложную, многомерную и развивающуюся систему. Состав, природа, взаимосвязи компонентов одаренности в разных концепциях неодинаковы, однако все они включают интеллект, определяемый с той или иной степенью широты, в том числе и психометрический. Для интеллектуально одаренных детей используются как традиционные, так и специальные тесты. Особенно широко применяются тесты, измеряющие только уровень общего интеллекта (IQ). При этом считается, что вклад специальных способностей (например, вербальных или математических) в успешность учебной и профессиональной деятельности незначителен. Однако многочисленные исследования свидетельствуют о необходимости определения не только общего интеллекта, но и составляющих его способностей, особенно в контексте проблем психолого-педагогического сопровождения обучения одаренных детей. Разная роль вербальных, невербальных и других способностей школьников в достижении успеха в учебных предметах, показанная Э. А. Голубевой (Голубева, 2005), В. Н. Дружининым (Дружинин, 1999) и другими авторами, подтверждена и на высоко одаренных учащихся. В частности, показатели математических и вербальных способностей исключительно одаренных учащихся в 13 лет надежно предсказывали их достижения в течение 20–25 лет в областях, соответствующих этим способностям (Lubinski et al., 2006).



В нашем исследовании изучались соотношения показателей разных видов способностей и общего интеллекта при использовании тестов, ориентированных на интеллектуально одаренных учащихся-подростков.

В исследовании участвовали одаренные учащиеся VI и IX–X классов (78 и 64 человек соответственно с IQ выше 115, примерно поровну мальчиков и девочек). Все участники поступили в гимназию по результатам конкурсного набора и обучались по специальной программе для детей с высокими интеллектуальными и творческими способностями. Использовались следующие методики диагностики: адаптированные нами Мюнхенские тесты когнитивных (вербальных, математических, невербальных) способностей для одаренных учащихся – KFT-НВ (Heller, Perleth, 2008); Тесты вербального мышления «Обобщение» и «Аналогии»; Продвинутые прогрессивные матрицы Равена – ППМ (Равен, 2001); успеваемость.

Корреляционный анализ выявил статистически значимые положительные взаимосвязи между всеми показателями способностей и общего интеллекта по KFT-НВ и ППМ у одаренных учащихся. Однако коэффициент корреляции между показателями общего интеллекта по KFT-НВ и ППМ составлял всего лишь 0,48 и 0,52. Положительные корреляции показателя ППМ с показателями отдельных способностей были примерно такими же или более низкими, особенно для вербальных способностей. Даже с невербальной шкалой KFT-НВ максимальные корреляции не превышали 0,49 в VI и 0,34 в IX–X классах. Средняя успеваемость шестиклассников значимо положительно коррелировала со всеми показателями способностей и общего интеллекта по KFT-НВ (0,52). В IX–X классах аналогичные корреляции реже достигали достоверного уровня и были максимальными с показателями математических способностей (0,65) и общего интеллекта по KFT-НВ (0,43). Значимых корреляций успеваемости с показателем интеллекта по ППМ обнаружено не было.

Факторный анализ матрицы интеркорреляций всех показателей (кроме суммарных) с помощью метода главных компонент позволил в обеих возрастных параллелях выделить 3 основных фактора, вклад которых в общую дисперсию составлял 58,7% в VI и 67,2% в IX–X классах. При этом у шестиклассников показатели вербальных и невербальных (в том числе общий интеллект по ППМ) способностей четко разделились по разным факторам, а успеваемость составила отдельный фактор, включивший также показатели всех видов способностей, но с небольшими весами. У старших подростков четкого разделения вербальных и невербальных показателей по разным факторам не отмечалось, что, возможно, связано с большей сложностью тестовых за-

даний, требующих интеграции этих способностей. Как и в VI классе, в IX–X классах показатели интеллекта по ППМ и успеваемость входили в разные факторы.

В целом, полученные данные подтверждают мнение специалистов о том, что в процессе идентификации одаренности детей использование невербальных тестов интеллекта должно дополняться другими объективными методами, позволяющими расширить диапазон измеряемых способностей. Показано, что при диагностике одаренности с помощью ППМ некоторые виды способностей могут недооцениваться, что согласуется с данными других исследований невербальных тестов интеллекта (Lohman et al., 2008). Это ограничивает использование ППМ для определения путей психолого-педагогической поддержки одаренных учащихся, особенно в случаях неравномерного развития разных видов способностей.

Голубева Э.А. Способности. Личность. Индивидуальность. Дубна: Феникс+, 2005.

Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер Ком, 2006.

Равен Дж. Продвинутые Прогрессивные Матрицы Равена. М.: Когито, 2001.

Heller K. A., Perleth Ch. The Munich high ability test battery (MHBT): A multidimensional, multimethod approach // Psychology Science Quarterly. 2008. V. 50. № 2. P. 173–188.

Lohman D. F., Korb K. A., Lakin J. M. Identifying academically gifted english-language learners using nonverbal tests. A comparison of the Raven, NNAT, and CogAT // Gifted Child Quarterly. 2008. V. 52. № 4. P. 275–296.

Lubinski D., Benbow C. R., Webb R. M., Bleske-Rechek A. Tracking exceptional human capital over two decades // Psychological Science. 2006. V. 17. P. 194–199.

## **СИТУАТИВНОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ И СОЦИАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ**

*С. В. Щербаков*

Башкирский государственный университет (Уфа)

*newpharo@yandex.ru*

**К**ак известно, впервые в научный обиход термин «социальный интеллект» вошел благодаря известному американскому философу и психологу Д. Дьюи, которые понимал эту способность как умение наблюдать и оценивать социальные ситуации (см.: Landy, 2006). Первую попытку систематического изучения этого феномена пред-

принял Э. Торндайк, понимая его как «дальновидность в межличностных отношениях», предполагающую «способность понимать других людей и действовать мудро по отношению к ним». В рамках психометрического подхода к когнитивным способностям этот ученый выделял абстрактный, механический и социальный интеллекты (Thorndike, 1920).

Фрагментарность эмпирического материала, особенно характерная для зарубежной психологии, не дает возможности построения единой и продуктивной теоретической платформы. К примеру, констатируя многозначность и недостаточную теоретическую разработанность феномена социального интеллекта, Р. Стернберг отмечает, что существует так же много определений этого понятия, как и исследователей этой проблемы (Практический интеллект, 2002). Анализируя современное состояние проблемы, С. С. Белова также констатирует отсутствие единого системного подхода, недооценку важности теоретического анализа изучаемого феномена (Белова, 2009).

В частности, можно отметить отсутствие четких разграничительных линий между социальным, практическим интеллехтом и мудростью (Sternberg, 1998), слияние социального интеллекта с личностью (Cattell, 2004), попытки интеграции социального и эмоционального и кросскультурного интеллектов (Ascalon, Schleicher, Born, 2008; Bar-On, 2000), тесные взаимосвязи социального интеллекта с эмпатией, недирективной агрессией, макиавеллизмом и хитростью (Björkqvist, Österman, Kaukiainen, 2000).

В контексте наших исследований мы понимаем социальный интеллект как общую познавательную способность, обеспечивающую прогноз и ориентацию в реальных жизненных отношениях личности с социальной действительностью, формирующихся и проявляющихся в конкретных ситуациях. Представители ситуативного подхода Э. Смит и Ф. Конри, предлагая понятие «социально ситуативное познание» (socially situated cognition), подчеркивают, что оно носит активный и деятельностный характер и неразрывно связано с реляционным и коммуникативными контекстами (Smith, Conrey, 2009). К. Разбалт и П. Ван-Ланж используют термин «фабрика социальных ситуаций» (fabric of social situations), тем самым отмечая важную роль ситуаций как регулятора человеческой деятельности и общения. Эти авторы подчеркивают диагностический характер конфликтных ситуаций, поскольку они дают возможность проявления целого комплекса когнитивно-мотивационных феноменов (Rusbult, Van Lange, 2003).

Богатый экспериментальный опыт изучения ситуативного контекста накоплен в конфликтологии. Например, один из ведущих современных конфликтологов М. Рахим предлагает большой набор

факторов поведения участников конфликтной ситуации: время и уровень сложности конфликта, характер распределения ресурсов, соотношение значимости реализации собственных или чужих интересов, перспективы взаимовыгодного обмена, значимость сохранения хороших взаимоотношений и т. д. (Rahim, 2002).

Мы считаем, что проблема изучения контекста межличностных конфликтных ситуаций носит междисциплинарный характер и находится на стыке психологии, лингвистики, нейроинформатики, конфликтологии и других наук. В частности, П. Коулмен и М. Дойч считают насущной задачей разработку компьютерных моделей конфликтных ситуаций, предназначенных для прогнозирования развития конфликтов (Coleman, Deutch, 2015).

В наших исследованиях изучалось прогнозирование взаимоотношений в конфликтных ситуациях в диалоге «человек–компьютер». Для этого было разработано оригинальное компьютерное приложение, с помощью которого производился прогноз взаимоотношений с партнерами. Были обнаружены статистически значимые положительные взаимосвязи между уровнем социального интеллекта студентов и прогнозируемой аффилиацией участников конфликтных ситуаций.

Белова С. С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 187–215.

Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг [и др.]. СПб.: Питер, 2002.

Ascalon D. J., Schleicher D. J., Born M. P. Cross-cultural social intelligence: an assessment for employees working in cross-national contexts // Cross Cultural Management, 2008. V. 15. № 2. P. 109–130.

Bar-On R. Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i) // Handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace / R. Bar-On, D. A. Parker (eds). San Francisco: Jossey-Bass, 2000. P. 363–388.

Björkqvist K., Österman K., Kaukiainen A. Social intelligence – empathy = aggression? // Aggression and Violent Behavior. 2000. V. 5. № 2. P. 191–200.

Cattell R. Models and paradigms in personality and intelligence // The psychology of individual differences. V. 1: Intelligence / G. B. Boyle, D. H. Sakloefskes (eds). L.: Sage, 2004. P. 132–177.

Coleman P. T., Deutch M. Morton Deutsch: a pioneer in developing peace psychology. N. Y.: Springer International Publishing, 2015.

Landy F. J. The long, frustrating and fruitless search for social intelligence: a cautionary tale // A critique of emotional intelligence: what are the problems and

- how can they be fixed? / K. R. Murphy (ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. P. 81–123.
- Rahim M. A. Toward a theory of managing organizational conflict // The International Journal of Conflict Management, 2002. V. 13. № 3. P. 206–223.
- Rusbult C. E., Van Lange P. A. M. Interdependence, interaction and relationships // Ann. Rev. Psychol. 2003. V. 54. P. 351–375.
- Smith E. R., Conroy F. R. The social context of cognition // The Cambridge handbook of situated cognition / P. Robbins, M. Aydede (eds). N. Y.: Cambridge University Press, 2009. P. 454–466.
- Sternberg R. J. A balance theory of wisdom // Review of general psychology, 1998. V. 2. № 4. P. 347–365.
- Thorndike E. L. Intelligence and its uses // Harper's Magazine. 1920. V. 140. P. 227–235.

## **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ПОДРОСТКАМИ РОЛИ ВЗРОСЛОГО ЧЕЛОВЕКА «СОБСТВЕННИКИ» КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ВАРИАНТОВ ЖИЗНИ**

*А. П. Якунин*

Российский государственный педагогический университет  
им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург)  
*a.yakunin-a.p.psi@yandex.ru*

**О**дним из основных вкладов, внесенных В. Н. Дружинина (Дружинин, 2000) в психологию человека, стал тот, который говорит, что любую форму объективации психологического потенциала человека необходимо рассматривать как трансляцию экзистенциального опыта этого человека.

В своем исследовании (Якунин, 2014), на основе анализа языкового тезауруса высказываний подростков о 12 ролях взрослого, было установлено содержание групповых оценок об этих ролях. Одной из изучаемых ролей выступила экономическая роль взрослого человека «собственники». Анализ ассоциативных связей линейной корреляции Пирсона показал наличие следующих групповых оценок этой роли, а именно: «собственники-это люди, которые имеют свою собственность» и «собственники – это люди, владеющие чем-то или своей собственностью» (Якунин, 2014). Данные групповые оценки отображают, что для подростков 12–15 лет, как членов группы, значимыми отношениями в исполнении роли собственники выступают отношения власти и доминантности. Таким образом, можно констати-

ровать, что для подростков как представителей своей специфической возрастной группы вопросы нравственной и моральной оценки исполнения роли «собственники» не актуальны.

Решаемая посредством права проблема социальной справедливости в распределении полученного продукта (Панфёров, 2009) была содержанием ответов на уровне «зоны индивидуального смысла» социального представления подростков о роли «собственники». Это содержание отображает негативные индивидуальные образы-представления об этой роли, а именно: «мое и больше ни чье», «не любят делиться», «не дают никому», «помешанные люди», «присваивают себе», «сам по себе», «считают всё своим» и т. д. Трансляция таких высказываний совместно с вышеуказанными групповыми оценками исполнения роли «собственники» говорит о негативности сложившихся отношений в российском обществе. Говоря об отношениях, а не только лишь об экономическом отношении, мы утверждаем, что исполнение данной роли затрагивает большой спектр жизнедеятельности человека. Ее реализация становится элементом экзистенциального бытия человека, независимо от того осознаёт он этого или нет.

Родственные отношения (Обозов, 1990) обладают единой функцией заботы о поддержании физического и социального благополучия членов родственной группы. У человека наделенного правами собственника возникает проблема морального и нравственного характера при реализации этих прав. Ответ на такую задачу носит экзистенциальный характер бытия человека. С одной стороны, искушение оставить всё за собой (шекспировский Ричард 3) или, с другой, пойти на жертву для родных (князь Мышкин Достоевского). Такая дилемма в представлениях подростков явно склоняется в пользу первого, что не может тревожить.

Экзистенциальность роли «собственники», развивая идеи В. Н. Дружинина (Дружинин, 2000), раскрывается и в её экономической сущности. Это следующие проблемы бытия человека: для кого или чего я произвожу что-либо? для каких целей нужна эта деятельность? что останется после моей экономической деятельности потомкам или обществу? и т. п. Все эти вопросы являются центральными для субъектов экономической деятельности. Если человек занимается деятельностью только на Себя, то одним из жизненных вариантов становится варварское отношение к природным ресурсам, которые он использует в своей экономической деятельности. Отношение к тем, кто при этом работает на него, носит уничижительный характер. Остатком от такой деятельности являются непригодные для существования участки земли, вырубленные леса и т. д. Если человек свою экономическую деятельность направляет на Другого, то здесь

не проблема качества продукции для Другого, а глубинное экзистенциальное отношение к Другому как равноправному субъекту. Собственник понимает, что его деятельность – не просто производство добавочного продукта, а это ответственное отношение к Другому через сбережение природных ресурсов, через равноправное распределение добавочной стоимости, через распределение излишних продуктов среди тех, кто неспособен быть экономически успешным и т. п. Безусловно, искушение пойти более коротким путем велико у многих из тех, кто начинает свою экономическую деятельность. Для «Себя» это путь Будденброгов Т. Манна, т. е. путь в никуда.

К несчастью для современного этапа развития капитализма в России, что фиксируется ответами подростков, развитие экономической деятельности идет по первому пути, т. е. для Себя, а не для Другого. Возможно, что такая интерпретация подростками роли «собственники» обусловлена существующими социально-экономическими отношениями (Юревич, 2014). О том, как начать преодолевать данные проблемы, ответ можно получить в работах А. Л. Журавлёва (Журавлёв, 2005), в которых исследуется проблема совместных действий, которые являются источником понимания Другого.

Дружинин В. Н. Варианты жизни. Очерки экзистенциальной психологии. М.: Пер Сэ; СПб.: Иматон-М, 2000.

Журавлев А. Л. Психология совместных действий. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005.

Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбядь, 1990.

Панфёров В. Н. Психология человеческих отношений. Избранное. СПб.: АНО ИПП, 2009.

Юревич А. В. Современное российское общество с позиций психологических теорий // Вопр. псих. 2014. № 6. С. 14–25.

Якунин А. П. Смысловые связи в «ядре» социальных представлений подростков 12–15 лет о ролях взрослого // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2014. № 166. С. 162–179.

## РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНТЕЛЛЕКТА

*Л. А. Ясюкова*

НОУ ДО Институт практической психологии «Иматон» (Санкт-Петербург)  
*bva1947@mail.ru*

Закономерности развития высших психических функций до сих пор представляют собой, как говорил еще Л. С. Выготский, «совершенно неисследованную область психологии. Причина в том, что легче усвоить тысячу новых фактов в какой-нибудь области, чем новую точку зрения на известные уже факты. Односторонность и ошибочность традиционного воззрения на факты развития высших психических функций заключается прежде всего в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» (Выготский, 1983). Полученные в результате исследований на различных возрастных этапах характеристики ВПФ определяются как закономерности развития ВПФ, хотя при этом их происхождение никак не исследуется. Как писал Л. С. Выготский: «Данные генезиса заменяются обычно хронологическим приурочиванием возникновения того или иного высшего психического процесса к тому или иному возрасту. Психология, например, сообщает нам, что образование отвлеченных понятий складывается у ребенка около 14 лет, подобно тому, как смена молочных зубов совершается около 7 лет. Но психология не может ответить на вопрос, почему образование отвлеченных понятий относится именно к этому возрасту, ни на вопрос, из чего и как оно развивается. Психология до сих пор не уяснила различия между органическими и культурными процессами развития, между двумя принципиально различными рядами закономерностей» (Выготский, 1983).

Л. С. Выготский писал об этом так: «Культурное развитие как бы отделяется от истории и рассматривается как самодовлеющий, самостоятельный процесс, направляемый внутренними, заложенными в нем самим силами, подчиненный своей имманентной логике. Культурное развитие рассматривается как саморазвитие» (Выготский, 1983). Данный подход закрепился благодаря работам Ж. Пиаже, в которых применяется лишь одна переменная – календарный возраст. По Ж. Пиаже, мы получаем по наследству способ функционирования интеллекта, т. е. способ взаимодействия со средой, который и порождает интеллектуальные структуры. Они возникают в неизменной и постоянной последовательности, т. е. имеют закономерную стадиальность, согласованную с возрастным созреванием (Пиаже, 1969).

Для определения этого наследуемого свойства в российской психологии используется термин «способность». Н. И. Чуприкова поясняет: «Интеллект – это потенциальная способность формировать



хорошо расчлененные, внутренне дифференцированные, интегрированные и иерархически упорядоченные когнитивные структуры, на которых идет обработка всей текущей информации» (Чуприкова, 2010). Откуда берется эта способность, что собой представляет? Каким образом благодаря этой способности формируются хорошо расчлененные, внутренне дифференцированные и упорядоченные когнитивные структуры? Достаточно ли признания наличие некой способности, а далее она все делает сама? Так Д. В. Ушаков пишет: «Интеллект – это способность к мышлению» (Ушаков, 2011). Далее он обсуждает различные описания интеллекта, предлагает собственный структурно-динамический подход, но нет ни слова о происхождении интеллекта, т. к. кажется достаточным определение его как способности. Привычно употребляемый термин создает видимость решения проблемы. В. Д. Шадриков пишет, что «способность можно рассматривать как свойство функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Это свойство функциональных систем и является общей природной способностью» (Шадриков, 2010). Как говорил Л. С. Выготский: «Принципиальное игнорирование специфических особенностей высших функций, естественно, сочетается с основной установкой на анализ биологического истолкования всякого культурой созданного психологического образования» (Выготский, 1983).

Формирование ВПФ (или структуры интеллекта) происходит в результате освоения ребенком достижений культуры в процессе: 1) воспитания (т. е. практического обучения, что и как нужно делать); 2) обучения, которое может быть приближено к научному образованию или мало отличаться от стихийной практики воспитания; 3) адаптации (приспособления к изменениям в жизни); 4) социализации (освоения норм, ценностей общества). Уровень и тип интеллекта, который может сформироваться, зависит от уровня развития культуры, систем воспитания и характера образовательных программ. Интеллект – это не некая самореализующаяся способность, а структура операций, которая формируется, как подчеркивал Л. С. Выготский, в результате обучения ребенка. Характер этой структуры зависит от системы образования. Если индивид изучает науки, то основу интеллекта составляют операции понятийного мышления (поскольку любая наука строится как система понятий). Обладатель такого интеллекта способен ориентироваться в объективных закономерностях окружающего мира, видеть существенные связи и отношения, причинно-следственные зависимости, адекватно понимать суть любого события, этим обеспечивается реализуемость принимаемых им решений. Если индивид не изучает науки, а пользуется своим опытом, сам пытается обобщать информацию, то фор-

мируется интеллект, но не понятийный, т. е. неспособный к пониманию объективных закономерностей, и его возможности в решении жизненных проблем существенно ограничены. При этом человек не осознает, что неадекватно понимает и оценивает сложившуюся ситуацию, что принимаемое им решение объективно нереализуемо. Он не замечает нелогичности и противоречий в своих планах и высказываниях. Тип интеллекта, который будет сформирован, зависит не от некой природной способности, а от уровня развития культуры и характера обучения ребенка.

Выготский Л. С. Собрание сочинений в шести томах. Т. 3. М.: Педагогика, 1983.

Пиаже Ж. Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969.

Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011.

Чуприкова Н. И. Об онтологической природе интеллекта // Психология интеллекта и творчества / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 90–101.

Шадриков В. Д. Представления о способностях человека // Психология интеллекта и творчества / Отв. ред.: А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, Д. В. Ушаков, Т. В. Галкина. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 102–111.

**Научное издание**

**ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ**  
**Современное состояние и перспективы исследований**

*Материалы Всероссийской научной конференции,  
посвященной 60-летию со дня рождения В. Н. Дружинина,  
ИП РАН, 25–26 сентября 2015 г.*

Лицензия ЛР № 03726 от 12.01.01  
Издательство «Институт психологии РАН»  
129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13  
Тел.: +7 (495) 682-61-02  
[www.ipras.ru](http://www.ipras.ru); e-mail: [vbelop@ipras.ru](mailto:vbelop@ipras.ru)

Сдано в набор 24.08.15. Подписано в печать 16.09.15. Формат 60 × 90/16  
Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура ГТС СНАРТЕР  
Усл.-печ. л. 15,19. Тираж 500 экз. Заказ

ООО «Аквариус», 300062,  
г. Тула, ул. Октябрьская, д. 81а  
Тел./факс: (4872) 49-73-73  
[aquarius-press@mail.ru](mailto:aquarius-press@mail.ru)