

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования «Российский государственный педагогический уни-  
верситет им. А. И. Герцена»  
Институт детства

**ПОНИМАНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ:  
КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ  
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ КОНСТРУКТОВ**

*Монография*

Под научной редакцией

*О. В. Защиринской, О. А. Белобрыкиной, Е. И. Николаевой*



Санкт-Петербург  
2018

УДК 159.955+165.24+316.77

ББК 88.

П57

*Издание рекомендовано Ученым советом Института детства*

**Авторский коллектив:**

*О. А. Белобрыкина*, канд. психол. наук, доцент, профессор НГПУ (разделы Предисловие к изданию; 1.1; 3.3; Заключение); *И. С. Богачек*, канд. психол. наук, доцент (раздел 1.2); *Е. Г. Вергунов*, канд. психол. наук, научный сотрудник (раздел 2.3); *А. А. Денисова*, канд. психол. наук, доцент (раздел 3.1); *О. В. Защирина*, д-р. психол. наук, доцент (разделы Предисловие к изданию; 1.1; 1.3; 2.1; 2.2; 2.3; 3.3; Заключение); *Е. В. Комаровская*, канд. биол. наук, доцент (раздел 2.1); *В. Н. Красновский*, канд. психол. наук, доцент (разделы Предисловие к изданию, раздел 1.3; Заключение); *С. А. Маничев*, канд. психол. наук, доцент (раздел 3.4); *С. А. Мирошников*, канд. психол. наук, директор (раздел 2.2); *А. Д. Наследов*, канд. психол. наук, доцент (раздел 2.2); *Е. И. Николаева*, д-р. биолог. наук, профессор (раздел 2.3); *Л. Р. Фахрутдинова*, д-р. психол. наук, доцент (раздел 3.2); *С. А. Смолко*, преподаватель (раздел 3.4)

**Рецензенты:**

д-р психол. наук, проф. ФГБОУ ВО «СПбГУ» *В. М. Аллахвердов*;  
д-р пед. наук, доц., проф. ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена» *Т. А. Барышева*

**П57 Понимание и коммуникация: когнитивный контекст содержательно-смысловых конструктов / О. А. Белобрыкина, И. С. Богачек, Е. Г. Вергунов, А. А. Денисова, О. В. Защирина и др. / под науч. ред. О. В. Защириной, О. А. Белобрыкиной, Е. И. Николаевой. — СПб.: Скифия-принт, 2018. — 134 с.**

ISBN 978-5-98620-324-9

Коллективная монография посвящена вопросам исследования когнитивных процессов в условиях познавательной деятельности и межличностного взаимодействия. Представлены результаты теоретических и прикладных исследований сложных и многообразных когнитивных функций — восприятия, мышления, речи и др. в контексте феноменологии понимания — при наличии нормативного развития и нарушений интеллекта.

В монографию включены оригинальные исследования авторов в рамках реализации ряда научно-исследовательских проектов: «Лонгитюдное исследование прогнозных паттернов задержки психомоторного развития детей дошкольного возраста» (проект РФФИ № 17-06-00989/17 — ОГОН), «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов» (проект Российского научного фонда № 14-18-02135), «Ситуационный подход в организационной психологии» (проект РГНФ № 15-06-10546).

Издание адресует преподавателям вузов, научным сотрудникам, студентам высшей школы и послевузовского образования, специалистам, работающим в области специальной, педагогической и социальной психологии, дефектологии, общего и инклюзивного образования, здравоохранения.

УДК 159.955+165.24+316.77

ББК 88.

П57

ISBN 978-5-98620-324-9

© ФГБОУ ВО «РГПУ им. А. И. Герцена», 2018

© Коллектив авторов, 2018

# СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| Предисловие к изданию . . . . .  | 4   |
| <b>Раздел 1. Феноменология понимания в современной науке</b>   |     |
| 1.1. Понимание как междисциплинарная категория<br>( <i>О. В. Защири́нская, О. А. Белобрыкина</i> ) . . . . .   | 8   |
| 1.2. Дескрипторы феномена понимания в отечественной<br>и зарубежной психолого-педагогической науке:<br>исследовательская востребованность<br>и практико-ориентированное предназначение<br>( <i>И. С. Богачек</i> ) . . . . . | 17  |
| 1.3. Фактуальная цифровая коммуникация:<br>взаимодействие личности с сетевой реальностью<br>( <i>В. Н. Красновский, О. В. Защири́нская</i> ) . . . . .   | 37  |
| <b>Раздел 2. Понимание в структуре коммуникативного процесса</b>   |     |
| 2.1. Роль эмоций в невербальной коммуникации<br>( <i>О. В. Защири́нская, Е. В. Комаровская</i> ) . . . . .   | 47  |
| 2.2. Коммуникация и когнитивное развитие дошкольников<br>( <i>О. В. Защири́нская, А. Д. Наследов, С. А. Мирошников</i> ) . . . . .   | 55  |
| 2.3. Невербальная коммуникация в семье:<br>обзор иностранных источников<br>( <i>Е. И. Николаева, О. В. Защири́нская, Е. Г. Вергунов</i> ) . . . . .  | 63  |
| <b>Раздел 3. Исследование понимания в условиях нормативной и<br/>нарушенной коммуникации</b>   |     |
| 3.1. Развитие знаково-символической деятельности<br>у младших школьников ( <i>А. А. Денисова</i> ) . . . . .   | 72  |
| 3.2. Переживание человека как основа понимания в коммуникации<br>( <i>Л. Р. Фахрутдинова</i> ) . . . . .   | 89  |
| 3.3. Дескриптивные характеристики понимания изображений<br>и текстов с разной степенью размытия воспринимаемого<br>стимульного материала<br>( <i>О. В. Защири́нская, О. А. Белобрыкина</i> ) . . . . .                       | 105 |
| 3.4. Контекст деятельности и психологический капитал<br>как предикторы стиля управленческих решений<br>( <i>С. А. Маничев, С. А. Смолко</i> ) . . . . .  | 122 |
| Заключение . . . . .   | 131 |

# ПРЕДИСЛОВИЕ К ИЗДАНИЮ

В современных условиях интенсификации всех сторон жизнедеятельности человека проблема взаимосвязи понимания и коммуникации приобретает не только особое социальное, но и научно-исследовательское значение. Методологическая диада «коммуникация» и «понимание» позволяет системно изучать процессы взаимодействия людей с учетом вербальных и невербальных способов кодирования информации. Предлагаемая читателю монография представляет собой научную работу по феноменологии понимания, определения его места в структуре межличностных отношений, управленческой и сетевой коммуникации, а также предметности его (понимания) нормативной и нарушенной составляющих. Выбор авторами понятийного аппарата для данной книги оказался весьма значимым, поскольку совместное научное творчество помогает разрешить сложные проблемы психологического и социального анализа когнитивного контекста коммуникации.

В монографию включены оригинальные исследования, выполненные в рамках реализации ряда научно-исследовательских проектов:

«Лонгитюдное исследование прогнозных паттернов задержки психомоторного развития детей дошкольного возраста» (проект РФФИ № 17-06-00989/17 — ОГОН) — раздел 2.2;

«Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов» (проект Российского научного фонда № 14-18-02135) — раздел 3.3;

«Ситуационный подход в организационной психологии» (проект РГНФ № 15-06-10546) — раздел 3.4.

В предлагаемых разделах монографии позиционируется идея о том, что понимание, как одна из форм саморегуляции, обладает особой информационной нагрузкой, представленной в различных видах коммуникации — вербальной и невербальной, прямой и опосредованной, интенциональной и интроектной, межсетевой и управленческой. При ознакомлении с научными суждениями о результатах эмпирических исследований авторы не претендуют на научные открытия, но их новизна и ценность состоит в том, что они задают оригинальные суждения о процессе и способах представления, критериях определения и характеристиках изменений, происходящих в социокультурном и образовательном контекстах общения. Работая над монографией, исследователи стремились интегрировать многоаспектность вклю-

ченных в нее текстов. Поэтому работа обладает определенной цельностью, а проблематику глав можно охарактеризовать как методологию когнитивных конструктов понимания в коммуникации. В каждой ее текстовой части раскрываются фундаментальные понятия, сущность которых представлена в разных подходах и направлениях их изучения. В таком виде способы целостности подачи научной информации определяют дискурс углубленной тематики множественной вариативности символических знаков изучаемых феноменов.

Научные ориентиры, обозначенные в первом разделе монографии на основе теорий в области когнитивной психологии, позволили обозначить ведущую интенциональность категории «понимание» и специфику его реализации в межличностном взаимодействии. Также представлен параграф, посвященный фактуальной цифровой коммуникации, содержание которого не абстрагировано от центральной проблемы, а логически соотнесено с вошедшими в книгу материалами и расширяет ракурс рассматриваемой в монографии проблематики. Кроме того, этот материал подчеркивает высокую функциональность информационных стратегий, в которых участник сетевой коммуникации включен в незримый контекст медиасреды в современных условиях доминанты медиатехнологий. Скрытый путь информационного насилия способствует формированию интернет-зависимой личности с подчиненным мировоззрением.

Во втором разделе конкретизация феномена понимания задается через характеристику вербального и невербального общения как междисциплинарной категории, что подтверждается результатами анализа роли эмоций в коммуникации в целом и особенностями их проявления у детей с различным уровнем интеллектуального развития в частности.

В третьем разделе авторы продолжают развивать идеи о роли понимания как когнитивной составляющей нормативной и нарушенной коммуникации: в развитии знаково-символической деятельности детей, речевых и знаковых паттернов восприятия и понимания, стиля управленческих решений в контексте реализации профессиональной деятельности.

Авторский коллектив обосновывает мысль о том, что освоение стратегической практики введения новых форм коммуникации, включая интеграцию человека в цифровую информационную среду, обуславливает и приоритет задач в междисциплинарных исследованиях. При этом реальные условия общения людей постепенно могут утрачивать содержательно-смысловые конструкты и ведущий когнитивный контекст. В связи с этим авторы рассматривают понимание не только как атрибут индивидуализированной сферы сложных социальных отношений, но и как возможность сохранения высоких когнитивных стандартов при вербальных и невербальных способах обмена информацией. В этом аспекте именно наличие смысла создает усло-

вия идентифицированного проявления различных психических состояний у детей и взрослых с сохранением тенденции развития познавательных интересов к ключевым целям конструктивной коммуникации.

Монография подготовлена коллективом авторов:

*Защиринская Оксана Владимировна*, доктор психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);

*Николаева Елена Ивановна*, доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

*Фахрутдинова Лилия Раифовна*, доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей психологии ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Казань);

*Белобрыкина Ольга Альфонсовна*, кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной психологии и виктимологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», действительный член «Академии полярной медицины и экстремальной экологии человека», научный сотрудник НИЛ социально-психологических исследований НГПУ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, детский практический психолог (педагог-психолог высшей квалификационной категории) (г. Новосибирск);

*Маничев Сергей Алексеевич*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой организационной психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);

*Наследов Андрей Дмитриевич*, кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (г. Санкт-Петербург);

*Вергунов Евгений Геннадьевич*, кандидат психологических наук, научный сотрудник Лаборатории функциональных резервов организма ФГБНУ «Научно-исследовательский институт физиологии и фундаментальной медицины» (НИИФФМ) (г. Новосибирск);

*Денисова Анна Алексеевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики начального образования и художественного развития ребенка ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

*Богачек Ирина Сергеевна*, кандидат психологических наук, доцент кафедры олигофренопедагогике ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);

*Красновский Валерий Николаевич*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВО «Военно-космическая академия им. А. Ф. Можайского» (г. Санкт-Петербург);

*Комаровская Елена Владимировна*, кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и психофизиологии ФГАОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет им. М. В. Ломоносова», филиал в г. Северодвинске Архангельской области;

*Мирошников Сергей Александрович*, кандидат психологических наук, директор ООО «Лонгитюд» (г. Санкт-Петербург);

*Смолко Светлана Анатольевна*, преподаватель, автономная некоммерческая организация ДПО «Корпоративный университет РЖД», филиал в г. Санкт-Петербурге.

Авторы выражают надежду, что представленные в монографии материалы будут востребованными и информативными для научных работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов, а также специалистов, работающих в области специальной, педагогической и социальной психологии, дефектологии, образования, здравоохранения.

# РАЗДЕЛ 1.

## ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ПОНИМАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

---

### 1.1. Понимание как междисциплинарная категория

В настоящее время проблема понимания занимает центральное место в психологии. Ее актуальность обусловлена высокой социально-психологической значимостью процесса понимания, выступающего необходимым критерием успешного функционирования и каждого человека, и каждого общения. По сути, понимание — мультипсихологическая категория, это — и ведущая детерминанта эмоционального развития и социально-психологической компетентности личности (Saarni С. [46], Denham S. А. [40], Belobrykina О. А., Vorobyova P. S. [37], Лидин К. Л. [23]), и особое когнитивное (Солсо Р. [31], Менчинская Н. А. [24]) явление, и аналитико-синтетический процесс, имеющий творческую природу (Бахтин М. М. [2]), и механизм смыслообразования (Леонтьев А. Н. [22], Зинченко В. П. [14], Агафонов А. Ю. [1]), и фактор, влияющий на адаптивный статус субъекта в социуме (Налчаджян А. А. [26], Бодалев А. А. [4], Мацумото Д. [27]), и обязательное условие общения, совместной деятельности людей (трудовой, учебной и пр.), и специфическое состояние сознания (Знаков В. В. [17], Агафонов А. Ю. [1], Зинченко В. П. [13]), и метод познания окружающей действительности (Рубинштейн С. Л. [30], Менчинская Н. А. [24]), усвоения человеком общественного опыта (Pelc К., Kornreich С. [43], Бодалев А. А. [4], Мясищев В. Н. [25]), освоения функций культуры (Мацумото Д. [27], Бахтин М. М. [2]), и сущностная способность человека (Брудный А. А. [5]), и результат, определяющий процессуальную продуктивность межличностной коммуникации (Keltner D., Haidt J. [42], Щетинина А. М. [33], Защирина О. В. [12], Белобрыкина О. А. [3]), и т. п.

Очевидно, без понимания ни один человек не сможет разрешать ежедневно возникающие противоречия, находить выход в повседневных ситуациях, реализовывать намеченные планы и достигать поставленных целей. В связи с этим не вызывает удивления факт того, что многие ученые обращают особое внимание на необходимость изучения категории понимания. В последние годы проблема понимания приобретает все больший междисципли-

нарный характер, становится предметом изучения разных областей научного знания. Сегодня феномен понимания исследуется не только психологами, но и историками, физиками, лингвистами, философами, культурологами, социологами, педагогами и др. Видимо, этим объясняется и отсутствие, вплоть до настоящего времени, единого, общепринятого значения термина «понимание», и, как свидетельствует теоретический анализ научных источников, разные авторы по-разному определяют сущность, природу и содержание данного явления.

Отмечая фундаментальную сложность проблемы понимания, В. П. Зинченко пишет, что «легче разгадать понимаемое, чем понимание» [14, с. 98]. Ученый указывает на следующие «наиболее важные значения слова «понимание»:

1. Способность осмыслять, постигать содержание, значение, смысл чего-нибудь.
2. То или иное толкование чего-нибудь (текста, поведения, сновидений и т. д.). В этом смысле возможно правильное и неправильное, глубокое и поверхностное, полное и неполное понимание.
3. Когнитивный процесс постижения содержания, смысла; этот процесс может быть успешным или безуспешным, самостоятельным или несамостоятельным, быстрым или медленным, произвольным и осознанным или же непроизвольным и интуитивным [13, с. 43].

А. Ю. Агафонов рассматривает понимание как форму осмысленного восприятия действительности, результат процесса деятельности сознания, основанный на прошлом опыте. Сознание, отмечает автор, «способно реализовывать понимание вне поля фокусированного внимания, и такое латентное понимание не может быть обнаружено методами воспроизведения, узнавания, то есть методами, призванными установить факт осознания в ходе процедуры оценки продуктивности воспоминания» [1, с. 102]. По мысли исследователя, понимание отражает родовую гносеологическую функцию сознания. «Понимание имманентно присуще всем формам сознательной активности, поэтому описание логики функционирования психических механизмов понимания — это и есть, по существу, объяснение того, как работает аппарат сознания» [1, с. 132].

В ряде психологических исследований показана тесная связь понимания с основными психическими процессами, которые используются при взаимодействии человека с миром предметов, прежде всего с мышлением, памятью, речью. Понимание в данном случае выступает неотъемлемым компонентом познания, интеллектуальной деятельности и общения человека [4; 24; 27; 31]. Такого представления о сущности понимания придерживался А. А. Брудный, сравнивающий данный феномен с «узлом», который связывает вместе познание и общение [5].

Т. Н. Квасюк определяет понимание как мыслительный процесс, направленный «на выявление существенных свойств предметов и явлений действительности, познаваемых в чувственном и теоретическом опыте человека» [19, с. 175]. Многие психологи в данном контексте категорию понимания определяют как решение мыслительной задачи. Например, Г. Г. Кларк (Н. Н. Clark) определяет понимание как, прежде всего, решение определенной проблемы [39]. Его позиция идентична взглядам Г. С. Костюка, который связывал понимание с определением смысловых составляющих, интегрированных в единую, целостную структуру. Причем понимание нового он определяет как решение некоторой познавательной задачи [21]. Автор считал, что понимания не существует без наличия жизненного опыта [20]. Схожая позиция наблюдается у Ж. Ф. Ришара, определяющего феномен «понимания» взаимосвязью опыта человека и его знаний [29]. Понимание как объединение имеющихся у человека знаний на основе его опыта рассматривал и Э. Л. Торндайк [32]. Аналогичной точки зрения в отношении роли опыта в развитии понимания придерживались А. А. Брудный [6], В. В. Знаков [15]. Вместе с тем В. В. Знаковым было отмечено, что истинное понимание наступает тогда, когда человек способен выйти за пределы своего опыта и уже известного ему рассмотрения познаваемого объекта. Он полагает, что, осуществляя мыслительные операции по преобразованию познаваемого объекта, человек получает новую информацию о нем, новое знание. В данном случае, по мысли ученого, понимание выступает составляющей мышления, опосредованным и обобщенным отражением связей между явлениями и предметами [17]. С его точки зрения, существует три основные формы понимания, возникновение которых обусловлено особенностями конкретной ситуации и спецификой, решаемой субъектом задачи:

- 1) *понимание-узнавание* объекта, события, ситуации, возникающее при решении задачи на распознавание;
- 2) *понимание-гипотеза*, возникающее в случае, когда «понимающий субъект» выстраивает гипотезу, формулирует предположение о том, к какой области относится объект;
- 3) *понимание-объединение*, возникает при решении задачи на объединение, конструирование целого из частей [16].

Исходя из обозначенных форм и в опоре на основополагающие реальности бытия человека в социуме — эмпирическая, социокультурная и экзистенциальная, В. В. Знаков предлагает различать три ключевых типа понимания всего многообразия бытийной реальности (проблем, явлений, способов действий и познания, событий окружающего мира): *понимание-знание*, *понимание-интерпретация*, *понимание-постижение*, которые образуют континуум продвижения субъекта познания в процессуальном поле понимания [18].

Н. И. Жинкин сравнивает понимание с переводом «натурального» языка на внутренний, самосмысловой [11]. Л. П. Доблаев отмечает, что при понимании текста человек ставит перед собой определенные вопросы, ответы на которые ему надлежит найти [10]. Ряд исследователей предполагают, что понимание отдельных фрагментов текста представляет, прежде всего, создание структуры понимаемого материала. На это, в частности, указывали Д. Е. Румельхарт (D. E. Rumelhart), Дж. Д. Брансфорд (J. D. Bransford), Н. С. Маккаррелл (N. S. McCarroll) [38; 45]. Так, с их точки зрения, для понимания отношения, представленного в тексте, человеку нужно вообразить реальную ситуацию, в которой эти отношения могли бы проявиться. В этом состоит своего рода задание, которое человеку нужно решить, чтобы достичь понимания.

По данным исследований представителей Вюрцбургской психологической школы, проблема понимания выступает в качестве взаимоотношения между мышлением и речью. В частности, К. Дункер рассматривал понимание как «инсайт», при котором происходит установление отношений между составляющими ситуации. Он особо отмечал, «чем глубже понимание проблемной ситуации, тем больше оно влияет на отыскание функционального решения, тем больше решение является делом мышления, а не привычного воспроизведения» [28, с. 59]. С его точки зрения, объективной предпосылкой понимания (comprehension) является доступность задачи для субъекта, причем «функциональное решение и понимание не являются какими-то направляющими “психическими” силами или навязчивыми “идеями”, а только выражают то, что должно рассматриваться как детерминирующий фактор мышления» [28, с. 62]. Автор уверенно полагал, что «постижение или понимание является основой процесса мышления» [28, с. 80]. Понимание, таким образом, является следствием изменения ситуации, благодаря приобретению ей новой целостной структуры.

Как видим, большинство исследователей так или иначе склоняются к тому, что понимание тесно связано с мышлением. Однако отдельные аспекты данной проблемы остаются нераскрытыми, в частности, возникают трудности с определением роли понимания в мыслительной деятельности, определением места данного феномена в структуре мышления. Заметим, что ученым до сих пор не удалось выяснить, является ли понимание видом мышления, одним из его процессов, стороной или просто компонентом мышления.

Согласно С. Л. Рубинштейну, понимание — есть психическая мыслительная деятельность, представляющая собой дифференцировку, анализ явлений и объектов в соответствующих контексту особенностях и реализациях связей (синтез), образующих этот контекст [30]. В данной интерпретации автор не только обращает внимание на связь понимания с мыслительным процессом, но и обозначает, что крайне важно для осмысления природы и



сущности феномена понимания, в его составе обобщение, синтез, абстракцию, анализ, сравнение как необходимые мыслительные операции. По сути, на это указывает и Р. Солсо, отмечая, что с физиологической стороны понимание, как любой когнитивно-познавательный процесс, представляет собой аналитико-синтетическую деятельность мозга, в которой *анализ* как функция выявления существенного и *синтез* как способ актуализации связей, сформированных в прошлом опыте, или образование новых, которые неразрывно сочетаются друг с другом и обуславливают результативность понимания [31].

Вместе с тем именно С. Л. Рубинштейн обращал внимание на значимость понятия «субъективное понимание». Поскольку личность всегда выступает субъектом жизни, то и субъективное понимание обусловлено личностными особенностями результата и процесса познания [30]. Примечательно, что эта идея ученого вызвала пристальное внимание и зарубежных, и отечественных исследователей, сконцентрировавших свой интерес на исследовании феномена понимания с позиций личностного смысла в психологической герменевтике (Брудный А. А. [7], Зинченко В. П. [14]), нарративной (Vamberg M. [36], Эпштейн М. Н. [35], Знаков В. В. [16]) и экзистенциальной психологии (Rehbein B., Saalman G. [44], Gruschka A. [41], Мэй Р. [34], Буюкас Т. М. [8]). Именно в этом контексте предполагается, что понятия «понимание» и «смысл» не могут рассматриваться изолированно друг от друга. На это особо указывала и Н. А. Менчинская, полагая, что вне понимания нет смысла, так же как и понимание представляет собой необходимое условие усвоения некоторого смысла [24].

На личностную детерминацию понимания указывает и В. В. Знаков, подчеркивая, что смысловой анализ и понимание коммуникативной ситуации зависит в значительной степени от личностного и субъективного значения, которое она имеет для конкретного человека [17]. Исходя из этого, автор обращается к рассмотрению проблемы объективных и субъективных условий понимания, дифференцируя следующие:

- 1) *целевое*, которое заключается в том, что человек традиционно понимает только то, что соответствует его целям, гипотезам, прогнозам;
- 2) *мнемическое*, заключающееся в факте того, что человек понимает только то, что он может соотнести со своими знаниями, не противоречащими его прошлому опыту;
- 3) *эмпатическое*, заключающееся в том, что понять другого человека невозможно, не вступив с ним в личностные отношения, не проявив по отношению к нему сочувствия, сопереживания;
- 4) *нормативное*, предполагающее, что для достижения взаимопонимания в ситуациях общения люди должны исходить из одних и тех же постулатов коммуникации и соотносить предмет обсуждения

с идентичными социальными нормами, заданными образцами поведения [16].

Л. С. Выготский, рассматривая проблему понимания, обращается к термину интериоризация, обозначающему механизм перехода из внешнего во внутренний план действий [9]. Он полагал, что благодаря этому процессу присваивается культура и опыт человечества. Если говорение предполагает экстериоризацию (как переход действия из внутреннего во внешний план), то понимание, напротив, осуществляется при помощи интериоризации. Вслед за Л. С. Выготским к анализу культурного контекста феномена понимания обращается В. П. Зинченко. Он различает три основных вида понимания:

*Естественное понимание*, предполагающее «извлечение смысла из ситуации. Его полнота и адекватность удостоверяются поведением, действием индивида. <...> Естественное — не значит врожденное. Этому виду понимания также предшествует опыт, но он обычно скрыт от внешнего наблюдения» [13, с. 45].

*Культурное понимание*, предполагающее «наряду с извлечением смысла из ситуации его знаковое оформление, означение и возможность трансляции. Его полнота и адекватность удостоверяются не столько поведением и действием, сколько сообщением, текстом, которые должны соответствовать оригиналу — предмету понимания. Для культурного понимания расхождение между возможностью осуществления действия и возможностью сообщения весьма типично. <...> Культурное понимание может отрываться от своих естественных предметных корней. <...> В результате подобного отрыва может быть усвоено знание, которое не является пониманием, знание, далекое от понимания. В таких случаях не приходится говорить о культурном понимании» [13, с. 46].

*Творческое понимание* «предполагает, наряду с извлечением, означением и трансляцией смысла, порождение и оформление нового смысла. Здесь речь идет уже не столько об адекватности действия или воспроизведения оригиналу — предмету понимания, а о произведении смысла и нахождении новой текстовой, знаковой, иконической, символической формы, творческое понимание — произведение удостоверяется не формальным соответствием образцу, а развертыванием нового встречного процесса понимания адресатом-реципиентом» [13, с. 46].

С точки зрения ученого, все виды понимания находятся в особых взаимоотношениях друг с другом. В частности, «культурное понимание не просто дополняет естественное, оно преодолевает его, открывает новые предметные отношения, иначе высвечивает смысл выделенных ранее. Равным образом и творческое понимание преодолевает естественное и культурное понимание» [13, с. 46]. В качестве общей особенности для всех видов понимания автор отмечает его эмоциональный знак, так как «понимание не бес-



страстный акт. Оно эмоционально окрашено, приносит удовлетворение или горечь. Последняя вызывается и непониманием» [13, с. 47]. Различные виды понимания, отмечает В. П. Зинченко, «оперируют разными языками: естественное — предметными и операциональными значениями; культурное — знаками, вербальными значениями и понятиями; творческое — смыслами. Речь идет, конечно, о доминировании соответствующих языков, которое не исключает участия других» [13, с. 47]. В целом же автор синонимизирует понятия «обучение, творчество и понимание», отмечая, что их дифференциация сегодня «связана с неудовлетворительной организацией обучения (а возможно, и всей человеческой деятельности), которое может быть, например, ориентировано на запоминание и повторение, даже на зубрежку, а не на понимание» [13, с. 45].

Таким образом, по данным современных исследований, установлено, что:

- а) понимание относится, прежде всего, к сфере интеллекта, но функционирует в опоре на индивидуальный эмпирический опыт субъекта и запечатленные в нем нормативно-ценностные образы реальности, их оценку на основе определенного эталона, образца, нормы или принципа;
- б) объектами понимания как психического процесса могут выступать объекты и предметы внешнего мира, социальные события и факты общественной жизни, произведения искусства во всем его многообразии (литература, театр, музыка, живопись и пр.), качества, поведение и поступки самой личности и других людей;
- в) особенностью понимания является его обусловленность умственными стереотипами человека, сформированностью его прежнего опыта и возможностью осмысления нового, который ранее не был им предметно освоен;
- г) понимание реализуется по преимуществу через язык и речь, а также через конкретные (специфичные для каждой культуры) жесты, мимику, знаки, действия.

## Литература

1. Агафонов А. Ю. Когнитивная психомеханика сознания, или Как сознание неосознанно принимает решение об осознании. — Самара: изд-во «Универс групп», 2006. — 348 с.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1986. — 445 с.
3. Белобрыкина О. А. Особенности эмоционального развития дошкольников в современных условиях // Смальта. 2016. № 1. — С. 9–15.
4. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Книга по требованию, 2012. — 198 с.
5. Брудный А. А. Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы психологии. 1975. № 10. — С. 109–117.

6. Брудный А. А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания: сборник статей / под общ. ред. А. А. Яковлева; сост. В. П. Филатов. — М.: Политиздат, 1991. — С. 114–128.
7. Брудный А. А. Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 2005. — 336 с.
8. Бьякас Т. М. Феноменология смысла: смысл как зов души // Московский психотерапевтический журнал. 2009. № 2. — С. 94–109.
9. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
10. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
11. Жинкин Н. И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. — С. 26–38.
12. Заширинская О. В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева (25–28 декабря 2014 г.) / под ред. О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой. — Новосибирск: НГПУ, 2015. — С. 156–163.
13. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. — С. 42–52.
14. Зинченко В. П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций. Часть 1. Живое знание. — Самара: Самарский ГПУ, 1998. — 216 с.
15. Знаков В. В. Понимание как проблема психологии мышления // Вопросы психологии. 1991. № 1. — С. 18–26.
16. Знаков В. В. Психология понимания и нарративная психология // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. Выпуск 1 / под общ. ред. Б. С. Братуся, Д. А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2002. — С. 37–44.
17. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. — М.: Институт психологии РАН, 2007. — 479 с.
18. Знаков В. В. Понимание, постижение и созерцание // Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема: материалы всероссийской конференции / под ред. Г. В. Аكوпова, Е. В. Бакшутовой. Самара, 21 мая 2013. — Самара: ПГСГА, 2013. — С. 43–60.
19. Квасюк Т. Я. Понимание как психолого-педагогический феномен // Знание. Понимание. Умение. 2010. № 1. — С. 174–178.
20. Костюк Г. С. Вопросы психологии мышления // Психологическая наука в СССР. В 2 т. Т. 1. — М.: изд-во АПН РСФСР, 1959. — С. 357–440.
21. Костюк Г. С. О психологии понимания // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1988. — С. 195–228.
22. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл; Academia, 2005. — 352 с.
23. Лидин К. Л. Психологические механизмы воздействия образа на эмоциональную сферу личности. — Иркутск: ИГУ, 2004. — 116 с.
24. Менчинская Н. А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенка. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2004. — 512 с.
25. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.
26. Налчаджян А. А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. — М.: Эксмо, 2009. — 368 с.
27. Психология и культура / под ред. Д. Мацумото. — СПб.: Питер, 2003. — 720 с.

28. Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / под ред. и с вступительной статьей А. М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — 534 с.
29. Ритшиар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. — М.: Институт психологии РАН, 1998. — 232 с.
30. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. — М.: изд-во АН СССР, 1958. — 147 с.
31. Солсо Р. Когнитивная психология. — СПб.: Питер, 2006. — 589 с.
32. Торндайк Э. Л., Уотсон Дж. Б. Бихевиоризм. Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении. — М.: АСТ-ЛТД, 1998. — 704 с.
33. Щетинина А. М. Формирование эмоционально-перцептивных способностей у детей дошкольного возраста: монография. — Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. — 124 с.
34. Экзистенциальная психология / под ред. Р. Мэя. — М.: Апрель Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2001. — 624 с.
35. Эттингейн М. Н. Жизнь как тезаурус // Постнеклассическая психология. 2007. № 4. — С. 47–56.
36. Bamberg M. Who am I? Narration and its contribution to self and identity // *Theory & Psychology*. 2011. Vol. 21 (1). — P. 3–24.
37. Belobrykina O. A., Vorobyova P. S. Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // *Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / Compiling coeditors Dr Dr. Sc., Prof. A. V. Berlov, Dr. h. c. mult., Ph. D. L. F. Chuprov, Dr. Sc., Prof. E. K. Yanakieva. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2015. — P. 90–99.*
38. Bransford J. D., McCarroll N. S. A sketch of cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend // *Cognition and symbolic processes / ed. by W. B. Weimer, P. S. Palermo. Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1974. — P. 189–229.*
39. Clark H. H. Inferences in comprehension // *Basic processes in reading: Perceptions and Comprehension / ed. by Laberge D. L., Samuels S. J. Erlbaum: Language Arts & Disciplines, 1977. — P. 244–268.*
40. Denham S. A. Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? // *Early Education and Development*. 2006. № 17. — P. 57–89.
41. Gruschka A. Verstehen lehren: Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart: Reclam, Philipp, 2011. — 191 S.
42. Keltner D., Haidt J. Social functions of emotions at four levels of analysis // *Cognition and emotion*. 1999. № 13 (5). — P. 505–521.
43. Pelc K., Kornreich C., Foisy M. L., Dan B. Recognition of Emotional Facial Expressions in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder // *Pediatric Neurology*. 2006. V. 35. I. 2. — P. 93–97.
44. Rehbein B., Saalman G. Verstehen (Theorie und Methode). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2009. — 196 S.
45. Rumelhart D. E. Understanding and summarisation brief stories // *Basic processes in reading: Perceptions and Comprehension / ed. by Laberge D. L., Samuels S. J. Erlbaum: Language Arts & Disciplines, 1977. — P. 265–303.*
46. Saarni C. The Development of Emotional Competence. NYC.: The Guilford Press, 1999. — 381 p.

## 1.2. Дескрипторы феномена понимания в отечественной и зарубежной психолого-педагогической науке: исследовательская востребованность и практико-ориентированное предназначение

Одной из сложных и малоразработанных проблем в современной психолого-педагогической науке является проблема понимания. Вместе с тем исследователи полагают, что понимание является существенным звеном эффективной регуляции общения и деятельности человека [7; 8; 21; 25; 43]. Сегодня, в период динамичности событий социальной и быденной жизни, интенсификации информационных процессов и технологий, глобальной реформации системы образования [26; 27], феномен понимания приобретает особое значение. Как отмечает В. П. Зинченко, для современной педагогики и психологии «все более существенным делается различие знания, понимания, объяснения» [20, с. 89].

В трудах выдающегося немецкого мыслителя Х.-Г. Гадамера подчеркивается, что в понимании заключен смысл существования человека, где реализуется его духовное и личностное начало как творца и одновременно продукта своей эпохи [12]. Аналогичной точки зрения придерживался и В. Франкл, полагая, что главное предназначение человека — понимать жизнь и искать ее смысл [53]. В настоящее время понимание с философских позиций рассматривается как присущая сознанию форма освоения действительности, позволяющая раскрывать и воспроизводить смысловое содержание явлений. Основополагающая функция понимания связана с обеспечением осмысленного поведения человека в обществе, истории и культуре [38].

По мнению В. В. Знакова, понимание не существует вне знания, оно достигается лишь там, где знание приводится в определенную систему [21]. При этом понимание трактуется не только как результат познания, но и как процесс глубокого проникновения в суть явления. Познание представляет собой постановку самых различных вопросов и поиск ответов на них, который осуществляется в процессе мышления [9; 17; 21]. Акт понимания в процессе мышления состоит в осмыслении объектов или явлений, включении их в некую обобщенную картину путем догадок о причинах осмысливаемых событий и построении выводов о последствиях на основе опосредованного знания [20; 28; 43].

В основе понимания человека, как было показано И. П. Павловым, лежит взаимодействие первой и второй сигнальных систем [40]. Причем особая роль принадлежит второй сигнальной системе, в которой слово, выступая, по выражению ученого, в качестве «многообъемного» раздражителя,



обобщает знания человека, его опыт и при необходимости позволяет оперировать этим опытом в новых условиях или образовывать новые связи. В основе механизмов понимания, указывал И. П. Павлов, лежит «образование временных связей», т. е. то, что он называет «ассоциацией». Ассоциации, по его мнению, и есть знание определенных отношений внешнего мира. Когда человек пользуется ассоциативными знаниями, он «понимает», т. е. пользование знаниями, приобретенными связями — есть понимание [40]. Вместе с тем понимание нельзя рассматривать только как актуализацию ассоциаций, применение старых временных связей. Понимание заключается также в образовании (замыкании) новых связей [1; 16; 41]. Исследователи (А. А. Смирнов, 1987; Н. А. Менчинская, 1956; Ю. К. Корнилов, 1979; и др.) различают два вида понимания: непосредственное и опосредованное.

*Непосредственное понимание* достигается сразу или почти сразу. Оно не требует усилий, не опосредуется никаким предварительным размышлением. В ситуации, хорошо известной субъекту, нет необходимости предварительно рассуждать и повторно ее анализировать, поэтому понимание в данном случае уподобляется с восприятием объектов [28; 35; 42]. Когда возникает необходимость понять знакомые слова, действия, поступки людей и пр., то понимание осуществляется в форме понимания-воспоминания [25]. Такое понимание основано на актуализации прошлого опыта, фактически не требует от человека мышления в момент понимания и основывается на прошлой мыслительной деятельности. Ассоциации, образованные в прошлом опыте и служащие основой понимания, в этих случаях актуализируются сразу [40].

*Опосредованное понимание* — процесс поэтапный и последовательный во времени: от первоначального смутного недифференцированного осмысления к более четкому, ясному и дифференцированному. Обычно такой вид понимания проявляется при осмыслении нового материала и осуществляется как выделение и осмысление отдельных элементов, открывающее возможность понять целое. В данном случае понимание осуществляется как сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которой выделение частей или сторон целого тесно переплетается с объединением их между собой, с раскрытием связей и отношений между ними и тем целым, которому они принадлежат. В ходе этой деятельности возможно, что в какой-то момент времени понимание достигается сразу, «внезапно». Однако такое «внезапное» понимание в реальности оказывается подготовленным предварительной аналитической работой, которая протекала еще до того, как оно было достигнуто [25].

Гештальт-психологами осуществлялись неоднократные попытки исследовать механизмы «внезапного» понимания (М. Вертгеймер, К. Дункер, Н. Майер и др.). Для обозначения внезапного понимания, не подготовлен-

ного предыдущим опытом, они ввели понятие «инсайт» [54]. Спустя время данные отечественной психологии мышления опровергли утверждение гештальт-психологов о том, что внезапное понимание не детерминировано знанием и прошлым опытом. Многочисленными экспериментальными исследованиями было доказано, что понимание всегда основывается на знании, полученном как в текущем, так и в предыдущем опыте [23; 41; 42; 51].

Проявления понимания оказываются «многоликими» и неоднозначными. Периодически оно сводится к отнесению предметов или явлений к определенной категории, к подведению частного случая под соответствующее понятие. В элементарной форме такое понимание совпадает с узнаванием. В других случаях понимание — это выяснение причины явления и прогнозирование следствия, т. е. установление причинно-следственных связей, раскрытие происхождения и развития явления [8; 19; 28; 35]. Например, понимание поступков людей заключается в раскрытии объективных причин совершаемых ими действий, их мотивов, смысла, общественного значения [5; 7]. В ходе доказательств математических теорем, решения математических задач и т. п. понимание заключается в выяснении логических оснований, дающих право на тот или иной вывод [8; 21]. Иногда понять что-нибудь — значит установить, как устроена вещь, из каких частей она состоит, как действует каждая часть, как взаимодействуют части между собой. Таково, например, понимание всякого рода механизмов, строения организма и его деятельности [28; 35].

В области человеческих взаимоотношений понимание людьми друг друга достигается благодаря восприятию другого человека, объяснению и предсказанию его поступков, эмпатии (понимание чувств, потребностей других людей) [5; 7]. В общении и в процессе совместной трудовой деятельности особое место занимает понимание речи (отдельных слов, предложений, связного изложения). При этом в процесс понимания включаются не только буквальное значение речи, но и ее подтекст, ее дополнительная смысловая нагрузка, что специфично, например, для иронии, сатиры, шутки [2; 3; 5; 16; 20].

Рассматривая различные проявления понимания, исследователи значительное внимание уделяют раскрытию его механизмов, реализуемых в процессе мышления, справедливо разграничивая понятия «понимание» и «решение» [6; 11; 16; 28; 35; 41]. Развитие современной экспериментальной психологии мышления позволило определить условные границы, существующие между собственно пониманием и процессом решения мыслительной задачи. Обнаружено, что понимание развивается по всему ходу решения задачи, и потому его возникновение нельзя относить только к одной какой-то стадии мыслительного процесса. Основное различие между пониманием и решением заключается в их объекте. Решается всегда нечто задан-



ное, какая-то задача с вопросом и необходимыми данными (задачи, упражнения), а понимается то, что нужно воспринять, освоить или чем следует овладеть (например, живая речь, литературные тексты, графические изображения и т. д.) [8; 16; 21; 25]. Многочисленные исследования показали, что «понимание представляет собой не только результат мышления, но и один из его процессов, участвующих в обеспечении успешности решения задачи» [21, с. 66]. Когда человек попадает в проблемную ситуацию, он, прежде всего, осознает цель (ситуацию следует разрешить), затем он ищет способы достижения этой цели, определяет условия, в которых цель может быть достигнута, т. е. человек начинает мыслить, соотносить то, что есть, с тем, что должно быть. Достигается это на основе понимания. Соответственно, понимание включено в структуру мыслительного акта и является важным механизмом процесса мышления.

Таким образом, и в процессе решения, и в ходе понимания мыслительная деятельность осуществляется в одном направлении — в направлении решения неких мыслительных задач. Поэтому, подчеркивает В. В. Знаков, нет никаких дополнительных оснований для утверждений, что понимание — это специфический вид мышления. Понимание как механизм мышления имеет непосредственное отношение к выявлению новых знаний о действительности, к их усвоению, вписыванию нового в структуру опыта субъекта [21]. Характерная особенность понимания состоит в том, что в различных проблемных ситуациях понимание человеком фактов, событий, явлений имеет неодинаковую психологическую природу. Иначе говоря, в разных ситуациях проявляются разные формы понимания.

В основе понимания лежат три вида мыслительных действий: (1) действие опознавания знакомого в новом материале; (2) прогнозирование и выдвижение гипотез о прошлом или будущем объекта в ситуациях, которые необходимо понять; (3) действие объединения элементов понимаемого в целое [10; 21; 25; 42]. Осуществление субъектом именно таких действий способствует возникновению у него соответствующей формы понимания объекта: понимания-узнавания, понимания-гипотезы, понимания-объединения.

Понимание фактов (событий, явлений) очень часто носит констатирующий характер: субъект ограничивается узнаванием факта, актуализацией его смысла, сформированного в предыдущей мыслительной деятельности. Ведущая мыслительная процедура в этом случае — узнавание, поэтому такое понимание называют *пониманием-узнаванием* [19; 21; 23; 25; 41].

*Понимание-гипотеза* в мышлении человека реализуется в различных формах, обусловленных типами проблемных ситуаций. В одних главенствуют обстоятельства, которые, однако, могут лишь подразумеваться. В других явным образом представлены и события, и предметы познания, и обстоя-

тельства. Глубокое понимание такой ситуации предполагает осознание человеком или причин, вызвавших проблемную ситуацию, или последствий, к которым они могут привести. Во всех указанных случаях основное содержание мыслительной деятельности познающего субъекта составляют интеллектуальные действия прогнозирования, поиска неизвестного [21; 25; 28; 41; 42].

*Понимание-объединение* возникает в тех ситуациях, когда для понимания человеку необходимо мысленно собрать все составляющие ситуации, объединить элементы понимаемого в целое. Понимание-объединение представляет собой наиболее сложную из всех обозначенных форм понимания. Оно включает в себя мыслительные операции и действия, на основе которых составляющие проблемной ситуации не просто механически объединяются, а возникает абсолютно новое качество. Однако понимание-объединение не может быть полным и исчерпывающим, если человек не способен объяснить понимаемое явление, т. е. выразить в слове зависимость результатов от причин [6; 21]. Понимание-объединение в решении проблемных ситуаций обычно проявляется на завершающих фазах мыслительного процесса [8; 21; 23; 25].

Названные выше формы понимания широко освещаются в литературе и признаются большинством авторов. Вместе с тем до настоящего времени не существует «терминологического единства» в употреблении слова «понимание», отсутствует общепринятое определение понимания [20]. Например, А. А. Брудный предлагает следующие значения этого слова: следование заданному и избранному направлению; способность прогнозировать; способность дать словесный эквивалент; согласование программ деятельности; использование в решении проблем; способность осуществить приемлемую реакцию; способность прилагать к изменяющейся действительности уже имеющиеся знания о ситуациях или объектах. Вариативность предложенных им значений подтверждается в ряде исследований [25; 32; 42], причем суть понимания состоит в том, чтобы соотнести поступающую информацию с уже имеющейся системой знаний и на этой основе получить новое знание.

В психолого-педагогических исследованиях понимание также трактуется достаточно многопланово, однако можно говорить об общих, наиболее значимых подходах, освещающих все аспекты понимания как взаимосвязанные.

Один из таких подходов рассматривает понимание как мыслительный процесс установления причинно-следственных отношений (Л. П. Добраев, Ю. К. Корнилов, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская, С. Л. Рубинштейн и др.). Так, Г. С. Костюк полагает, что понимание — есть процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач [28]. Н. А. Менчинская называет понимание «одним из основных видов сложной мыслительной де-



тельности» и характеризует его как «раскрытие существенного в предметах и явлениях действительности» [35, с. 263]. По мнению В. А. Артемова, понимание является «сложным мыслительным процессом, который состоит в раскрытии подлинных связей и отношений между явлениями объективного мира» [2, с. 194]. При этом процесс установления этих отношений опосредуется рядом составляющих: постановкой познавательных вопросов, антиципацией, использованием образов восприятия или представлений, соотносением нового содержания с уже усвоенным, мысленным планированием своих действий с последующим их выполнением в соответствии с планом, самоконтролем, позволяющим исправлять ошибки и проверять правильность полученного результата. С изменением проблемной ситуации меняется и характер процесса понимания, по-другому раскрываются его составляющие.

В отечественной литературе наблюдается тенденция к различению следующих этапов протекания понимания, выступающего как мыслительный процесс: вычленение отдельных элементов; выдвижение догадки (гипотезы) как объединяющего начала; поиск решения проблемы путем соотносения с прошлым опытом; объединение в структуру, образующую целое [25]. На наличие аналогичных этапов указывают и зарубежные авторы. Например, Г. Уолес рассматривает четыре этапа мыслительного процесса, или «открытия», в ходе которого проявляется понимание: подготовка, созревание, озарение и проверка [цит. по 46].

Дж. Брунер предлагает различать следующие этапы понимания: осознание воспринимаемого материала, которое начинается с ожидания или гипотезы; прием информации и принятие решения; проверка или подтверждение. Если подтверждения не наступает, гипотеза изменяется [10; 23]. Совершенно очевидно, что при всем видимом различии в обозначении (назывании) зарубежными исследователями этапов понимания их содержание весьма сходно с тем, которое задается отечественными учеными.

Кроме выделения этапов процесса понимания, в исследованиях отмечается, что на осознание целей и задач, формирующих стратегию поведения, влияют все факторы, имеющие отношение к притязаниям человека — и ситуационные, и личностные. Причем результаты могут коренным образом меняться в зависимости от установки, ценности решения проблемы для конкретной личности.

По мнению Дж. Брунера, значительно облегчает процесс нахождения решения проблемной ситуации, а следовательно и ее понимание, знание определяющих признаков того класса событий, к которому данная ситуация относится [10]. Объекты понимания усваиваются (кодируются) обобщенным способом, что обеспечивает «максимальную приложимость» уже усвоенных знаний к новым ситуациям. Адекватное понимание достигается

кодированием поступающих раздражителей с помощью соответствующих категорий, обеспечивающих переход от отдельных признаков к идентификации объекта в целом и тем самым коррекцию вывода или предсказания непосредственно невоспринимаемых ситуаций.

В соответствии с этим исследователи предлагают различать следующие механизмы понимания как аналитико-синтетической деятельности: группировка и интеграция; упорядочение доступа (выделение существенных признаков); использование сигналов совпадения-несовпадения; саморегуляция деятельности [9; 20; 28; 41]. Простейшим примером неготовности к восприятию конкретной ситуации может служить случай, когда человек располагает набором категорий, не подходящих для адекватного «предсказания» событий этой ситуации. Причинами неадекватного понимания могут быть, во-первых, неумение выделить категории, подходящие для классификации событий или установления их последовательности; во-вторых, наличие искажений, в результате которых более доступные категории подменяются менее доступными, мешая их использованию для кодирования раздражителей [11]. Непонятное — это какая-то часть, неукладывающаяся в целое, в систему знаний и представлений, а понимание — это и есть процесс включения поступающих знаний в структуру своего опыта [25], т. е. объединение частей в нечто целое.

Тезис о понимании как объединении, установлении искомого целого разделяется многими исследователями [2; 21; 25; 28; 31; и др.]. Объединяющим моментом при этом выступает гипотеза, появление которой в корне меняет характер взаимодействия субъекта и объекта понимания. «Рассыпающиеся» до того многочисленные, многозначные и разрозненные элементы становятся взаимосвязанными, возникает возможность их последовательного исследования, промеривания и пристраивания в конструируемое на основе гипотезы целое [25; 28]. Следует отметить, что любое прогнозирование, догадка содержат в себе элементы фантазии. Когда в процессе понимания человек стремится объединить элементы в целое, ему необходимо вначале вообразить это целое. Зачастую решение проблемной ситуации бывает недоступно без «достраивания, домысливания, без мысленного экспериментирования, т. е. без активной деятельности воображения» [25, с. 34].

То же самое можно отметить и по отношению синтеза элементов целого, которые необходимо удерживать в памяти взятыми вместе и осуществлять их соотносение. Поэтому процесс понимания не обходится без внутренних опор, без особых средств и приемов опосредования. Это могут быть смысловые опорные пункты понимания (А. А. Смирнов, 1987), догадки о смысле иностранного текста при его понимании (А. Н. Соколов, 2007), внешние предметы, отдельные движения субъектов понимания (Н. И. Жинкин, 1963). Функцию опоры выполняет и внутренняя речь (М. М. Кольцова, 1980).

Для оценки понимания как мыслительной деятельности психологами выделены определенные критерии. По мнению Н. А. Менчинской (1956), Л. П. Добраева (1982), А. Н. Соколова (2007), понимание проявляется в употребленном слове, которое при определенных условиях служит его критерием. Умение адекватно отражать смысл понимаемого в речи является наиболее важным показателем понимания. Речь представляет собой наиважнейшее средство выражения понимания, условие и форма его осуществления. По мнению Л. С. Выготского, в слове мысль не только выражается, но и совершается [11]. Вместе с тем попытки выразить в слове то, что надо понять, нередко обнаруживают отсутствие понимания. Например, при проверке понимания словесного материала (описания, объяснения, рассказа) содержание этого материала может быть воспроизведено путем механического повторения того, что было выслушано или прочитано. Л. П. Добраев (1982) полагает, что качество понимания может быть установлено по ответам на вопросы; по пересказу материала своими словами; по умению изменить формулировки мыслей, передать смысл текста в обобщенной форме, выявить его основную идею. Важную роль в понимании играют примеры, иллюстрирующие общие положения. Возможность самостоятельно придумать пример также служит важным критерием понимания [2; 16; 35].

Обобщая вышеизложенное, отметим, что в рамках рассмотренного подхода понимание определяется как мыслительный процесс, как сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которой анализ и синтез неразрывно взаимодействуют друг с другом, обеспечивая успех понимания, что согласуется и с нашими взглядами.

Другой подход рассматривает понимание как результат мыслительного процесса (В. В. Знаков, Ю. К. Корнилов, Н. Д. Левитов, Н. А. Менчинская, А. А. Смирнов, И. М. Соловьев, В. А. Сонин и др.). Проводя различие между пониманием и мышлением, Н. Д. Левитов, например, подчеркивает, что понимание — это результат мышления, процесс использования имеющихся знаний и применения той работы мысли, которая требовалась при их овладении [30].

Характеризуя понимание как результат мышления, ученые выделяют определенные параметры этого сложного явления: глубину, отчетливость, полноту, обоснованность отражения связей, опосредованность, обобщенность, соотношение логических и эмоциональных компонентов [16; 28; 35; 42]. Все обозначенные параметры влияют на разрешение проблемных ситуаций, для понимания которых необходимо соотнести компоненты проблемной ситуации между собой и выявить существенные связи между ними. «Понимание есть отражение связей, отношений предметов или явлений реального мира» [35, с. 265]. Многообразии связей, их разносторонности и закономерности характеризуют глубину понимания, которая, в свою очередь, может быть различной. Обозначение предмета или явления, отнесение его

к самой общей категории — это начальная ступень глубины понимания, когда свойства и связи объектов проблемной ситуации осознаются человеком достаточно общо. В этом случае своеобразие воспринимаемого материала чаще всего не осмысливается. Большая глубина понимания отмечается, когда устанавливаются общие связи между выделяемыми объектами. Соответственно, глубоким понимание становится в случае, когда осмысляются не только общие, но и специфические особенности предмета, отличающие его от сходных предметов, а также устанавливаются причинно-следственные зависимости [28; 36; 42].

Отчетливость понимания, под которой подразумевается ясность и четкость осознания связей и отношений, также может быть выражена в различной степени. Понимание начинается уже тогда, когда смысл ощущается где-то внутри, на уровне интуиции, хотя выразить его в речи, особенно в развернутой, пока довольно сложно. К примеру, такой уровень отчетливости понимания часто наблюдается при первоначальном чтении трудного текста, особенно иностранного при плохом владении языком. Относительно отчетливое понимание наблюдается тогда, когда смысл передается дословно и не может быть выражен своими словами. Высокий уровень отчетливости понимания характеризуется умением выразить смысл понимаемого своими словами [6; 20; 25; 44], а иногда и сделать самостоятельные выводы.

Полнота осмысления того, что подлежит пониманию, также является важным параметром рассматриваемого нами феномена. Высокая степень полноты понимания — это необходимое условие достижения глубины и отчетливости понимания. Полнота понимания характеризуется выделением всех существенных объектов и их признаков, установлением функциональной взаимосвязи между ними. Например, нельзя с достаточной полнотой понять содержание книги, если хотя бы некоторая часть основных положений автора оказалась неучтенной. На полноте понимания сказываются возможные искажения воспринимаемого материала, нарушение последовательности воспринимаемых информационных единиц и др. [35; 36; 42].

Существенный параметр понимания — это его обоснованность, т. е. осознание и выдвижение оснований, позволяющих считать понимание адекватным. Не всякое понимание сопровождается таким осознанием, реализуемым в виде аргументированных оснований. В некоторых случаях понимание достигается, но отсутствует суждение (обоснование), подтверждающее его верность. Нередко, правильно отвечая на вопросы, субъект понимания затрудняется объяснить, почему он ответил именно так, а не иначе [21; 23; 34; 39]. Логические выводы, умозаключения являются обязательными составляющими понимания.

К числу важных параметров понимания относится опосредованность, которая проявляется в манипулировании реальными предметами, образами

предметов или речью. Опосредованность, как правило, отражает доминирующую основу мыслительного процесса (предмет, образ, слово). Например, понимание может быть достигнуто с помощью речи (внутренней или внешней), т. е. на основе размышления «про себя» или вслух. Однако к пониманию можно прийти, совершая определенные действия с предметами или оперируя образами [18; 42].

Обобщенность понимания характеризует степень выделения существенных признаков предметов и явлений из несущественных. Такой параметр понимания, как соотношение логических и эмоциональных компонентов, реализуется в довольно противоречивом эмоциональном переживании интеллектуального затруднения, в настойчивом стремлении преодолеть его, найти верное решение вопроса [22; 35; 49; 69].

При оценке понимания как результата мыслительной деятельности большинство авторов предлагают различать, как наиболее значимые для практических целей, параметры глубины и обобщенности [16; 28; 35; 42], отчетливости и полноты [20; 35; 36; 42].

В соответствии с третьим подходом понимание определяется как ориентировка в проблемной ситуации (П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Н. Ф. Талызина, А. М. Матюшкин и др. [13; 19; 31; 34; 51]). Психика во всем диапазоне ее форм — познавательных процессов, от восприятия до мышления включительно, потребностей, чувств, воли, по своей жизненной функции, по мнению П. Я. Гальперина, есть ориентировочная деятельность субъекта в проблемных ситуациях. Исходя из того, что мыслительная деятельность протекает как решение определенной задачи, процесс понимания рассматривается как ориентировочное действие. Начальным этапом полноценной мыслительной деятельности является ориентировочный этап, основная функция которого состоит в анализе условий задачи и в предварительном составлении общего плана ее решения, в определенной стратегии поиска. В ходе решения простых задач этот этап носит кратковременный и свернутый характер (путь решения виден сразу и быстро реализуется на практике). При выполнении более сложных заданий этот процесс длится дольше и является более развернутым [13]. Иногда ему сопутствуют некоторые рассуждения и внешние действия планирующего характера, когда дети, например, обводят пальцем контуры образца или пытаются разделить образец на составляющие его элементы.

Нарушение такого важного звена, каким является ориентировочное действие, обедняет процесс получения новой информации и в целом снижает продуктивность мышления. Очевидно, что успех решения проблемы (любой мыслительной задачи) во многом зависит от ориентировочного этапа, т. е. от сформированности процесса понимания.

Примечательно, что абрисный анализ иностранных исследований также демонстрирует многоплановость в трактовке термина «понимание». В частности, в англо- и немецкоязычной научной литературе представлено довольно много контекстов, в которых употребляется термин «понимание»: методологический, когнитивный, логический, семантический, лингвистический, коммуникативный и психологический [54]. В соответствии с этими контекстами дифференцируются и основные научные направления. Не останавливаясь на детализированном рассмотрении феномена понимания во всех представленных в зарубежной литературе контекстах, мы сфокусируем свое внимание лишь на тех позициях, которые сопричастны подходам отечественных ученых.

Так, в рамках когнитивного подхода к проблеме понимания, который в основном представлен в научном направлении, обозначенном как *cognitive science* (Дж. Брансфорд, Т. А. ван Дейк, В. Кинч, П. У. Торндайк и др. [14; 57; 67]), на первый план выдвигается механизм включения новых знаний в прошлый опыт субъекта. Понимание рассматривается как акт включения новых знаний в объем знаний, уже усвоенных субъектом. При этом указывается на важную роль взаимодействия между структурой объекта понимания (любая информация, например, текст) и теми знаниями, которые используются субъектом для осознания объекта. Д. Е. Рамельхард [66] называет такие структуры схемами; Т. А. ван Дейк и У. Кинч [14; 59] — макроструктурами; П. У. Торндайк [67] — фреймами. Именно свойства организации структур знаний и способность субъекта оперировать ими определяют успешность понимания.

Представители логического подхода (Ч. Филлмор, М. Минский [37; 52; 59]) трактуют понимание как способность к умозаключениям. Категория понимания в логике рассматривается как введение выражения в непротиворечивую логическую систему и установление его связи с элементами этой системы. Согласно этой позиции утверждается, что человек является носителем знаковых систем — фреймов (ситуаций, в которых закодирован прошлый опыт), тождественных с входным сообщением и устанавливающих модель возможных выводов из него. По мысли Ч. Филлмора, «фреймы интерпретации могут быть введены в процесс понимания текста вследствие их активации интерпретатором или самим текстом. Фрейм активизируется, когда интерпретатор, пытаясь выявить смысл фрагмента текста, помещает содержание того фрагмента в модель, которая известна независимо от текста» [52, с. 64]. Процесс понимания через логические выводы осуществляется двумя путями [37]. Если во входной информации отсутствуют необходимые для ее понимания конкретные данные, то они востребуются как допустимые из фрейма, с которым соотносится информация. Фрейм определяется через представление о том, какие правдоподобные выводы можно



сделать из полученной информации. По другому пути процесс понимания идет в том случае, если входящий поток информации не может быть соотнесен с известным субъекту фреймом. Тогда выводы формулируются из текущих событий в обратном порядке: субъект пытается установить связь между ними и информацией, поступившей ранее. Если удастся установить связь, анализируемые события организуются в подходящий фрейм (ситуацию) более высокого порядка. Объединяются текущие и предыдущие события. Такой процесс обратного вывода был назван «наведением мостов» [58; 68].

Семантический подход раскрывает семантические аспекты понимания (Дж. Катц, Дж. Фодор, М. Куиллиан, Дж. Франкс, Х. Хорманн [61; 62; 63; 65; 68]) и рассматривает его как результат анализа и трактовки отношений. Понимание сказанного наступает в том случае, если субъекту становится понятно, о какой ситуации идет речь и как интерпретирует ситуацию высказывающийся [55; 61; 62]. Основное внимание уделяется проблеме смысловой обработки, т. е. субъективной форме, в которой представляются знания об объекте. Успешность смысловой обработки определяется эффективностью решения проблемы.

В исследованиях, ведущихся в контексте психологического подхода, основное внимание уделяется анализу психических способностей, интеллектуальных операций и действий, участвующих в формировании индивидуальных стратегий понимания. Основные направления исследований зарубежными психологами ведутся по: 1) изучению роли образов в понимании [64]; 2) выделению уровней понимания: буквального, интерпретирующего, критического [60]; 3) изучению понимания переносного смысла [59; 66], индивидуальных различий в понимании [56] и движения глаз как индикаторов понимания [59]; 4) выявлению роли предметных и умственных действий в развитии понимания [64; 68].

В целом сравнительно-сопоставительный анализ исследований отечественных и зарубежных авторов позволяет отметить общность психологических подходов к проблеме понимания, в которых данный феномен рассматривается и как мыслительный процесс, и как результат мыслительной деятельности.

«Понимание — это всегда процесс и результат сопоставления существующего с должным» [21, с. 28]. Учитывая, что любой мыслительный процесс синкретичен, т. е. неразделим, мы, на основе обобщения имеющейся в психолого-педагогической литературе информации, осуществили попытку сформулировать рабочее определение термина «понимание». На наш взгляд, понимание — это сложная аналитико-синтетическая деятельность, в которой реализуются временные связи («актуализируются ассоциации») и образуются («замыкаются») новые связи, процесс постижения смысла и значения проблемной ситуации, выступающий одновременно и определенным

результатом, и своеобразным итогом мыслительной деятельности, когда для разрешения проблемной ситуации поступающая информация соотносится с имеющейся системой знаний.

Целесообразность сформулированного понятия важна с практической и прикладной точек зрения, так как не только позволяет исследовать понимание одновременно и как мыслительный процесс, и как его результат, но, прежде всего, обосновать для достижения этой цели содержательное наполнение еще одного весьма информативного параметра — показателя уровня проявления понимания.

Следует отметить, что необходимость обоснования такого критерия, как уровень понимания, признавали многие исследователи. Однако наиболее продуктивно продвинулись в этом направлении специалисты по детской психологии и педагогике (в том числе патопсихологи, клинические психологи, дефектологи, коррекционные педагоги и др.), осуществляя попытки определения универсальных уровней на примере понимания детьми содержания изображений, сюжетных картин [15; 33; 39; 45; 47; 50 и др.]. В исследованиях предлагались разные варианты уровневой классификации, включающие от 3 до 5 уровней. Так, П. П. Блонский [6] и Н. М. Стадненко [48] различают четыре основных уровня понимания:

**I уровень** (низкий) — выделение лишь отдельных изображенных объектов, их действий и внешних качеств без раскрытия взаимосвязи между ними;

**II уровень** (средний) — выделение не только объектов, но и установленные отдельных, чаще всего общих, но неспецифических связей между ними либо составление логичного рассказа, но не адекватного представленному сюжету;

**III уровень** (выше среднего) — частичное установление и раскрытие причинно-следственных отношений между изображенными объектами;

**IV уровень** (высокий) — полная и адекватная интерпретация изображенного сюжета в целом, верное осмысление всех существенных связей и отношений, наличие объяснений и выводов.

Е. А. Стребелева дифференцирует пять уровней понимания, обозначая их как модели поведения:

*Первая модель* — картинка не воспринимается как изображение ситуации и не вычленяется задача, которую надо решить. Ребенок не различает специфику решения образных задач и практических.

*Вторая модель* — ребенок воспринимает отдельные предметы и объекты на картинках. Он перечисляет их, но не воспринимает изображение как целостную ситуацию, поэтому, перечислив отдельные предметы, отказывается от дальнейшего решения задачи.



*Третья модель* — ситуация картинки воспринимается как целостная, но ребенок не может установить взаимосвязь изображенных предметов и объектов. Он не представляет себе динамического изменения изображенной ситуации и поэтому не может перейти к оперированию образами в уме.

*Четвертая модель* — ребенок воспринимает картинку как целостную ситуацию. Он может установить взаимозависимость изображенных предметов и объектов, но не может объяснить причинно-следственную сущность явления.

*Пятая модель* — ребенок правильно воспринимает целостную ситуацию, устанавливает связь между изображенными предметами и объектами, объясняет суть изображенного явления, обобщает и обосновывает смысловую сторону представленного сюжета [50].

Несмотря на значимость предложенных разными авторами уровней понимания, они, на наш взгляд, оказываются недостаточно информативными для определения ведущих структурно-содержательных и процессуально-продуктивных характеристик понимания. Опора на обозначенные в психолого-педагогической литературе (а) процессуальные компоненты понимания (постановка цели, проведение антиципирующего анализа (выдвижение гипотез), планирование выполнения задания, соотношение нового содержания с имеющимися знаниями, саморегуляция и контроль деятельности); (б) виды мыслительных действий (выделение и узнавание знакомого в новом материале, выдвижение гипотез и объединение элементов понимаемого в целое); (в) этапы протекания понимания как мыслительного процесса (выделение отдельных элементов, выдвижение догадки (гипотезы) как объединяющего начала, поиска решения проблемной ситуации путем соотнесения с прошлым опытом, включение в структуру, в результате чего образуется целое) [10; 25; 28; 41; 42 и др.], позволяет определить базовые параметры анализа особенностей протекания *процесса понимания*.

В структуре понимания как результата мыслительной деятельности исследователями заданы три основных параметра: **глубина**, **отчетливость** и **полнота** [16; 20; 28; 35; 36; 42], которые, на наш взгляд, также могут быть представлены в виде уровней. Кроме того, эти параметры мы относим к числу наиболее информативных, так как именно они, наряду с результативной, раскрывают основную сущность и характерные особенности и процессуальной стороны понимания. Не отрицая значимости других показателей, таких как обоснованность, обобщенность, логичность и пр., заметим, что они могут учитываться как составная часть базовых характеристик понимания, подлежащих измерению. Например, показатель обоснованности является необходимым компонентом отчетливости, т. е. степени осознания связей и отношений. Причем наиболее высокая степень отчетливости характеризуется именно способностью субъекта не только передавать своими

словами смысл ситуации, но и делать выводы, раскрывающие генезис происходящего, которые, собственно, и свидетельствуют о мере обоснованности. Показатель обобщенности тесно вплетен в ткань параметра глубины, поскольку глубина — это и есть уровень обобщения смысловой информации и актуализируемых элементов прошлого опыта, знаний. Очевидно, что сами по себе уровни глубины, отчетливости и полноты могут быть разными.

Мы полагаем, что ключевым и наиболее сложным параметром процесса понимания является параметр *глубины*, так как он, во-первых, отражает уровень обобщения смысловой информации, актуализируемых элементов прошлого опыта, во-вторых, объективно достигается при следующих условиях:

- 1) если вскрыты самые существенные и характерные для данного предмета (объекта, явления) особенности;
- 2) осмыслено целое и основные его части;
- 3) если обнаружено и осмыслено взаимодействие частей в пределах целого;
- 4) если в процессе понимания субъектом учитывается контекст, в ткань которого вплетена проблемная ситуация;
- 5) если в процессе понимания субъект умело выявляет причинно-следственные зависимости.

Соответственно, допустимо различие нескольких уровней глубины. Представим их характеристику на примере понимания детьми графических изображений, отражающих проблемные ситуации.

*Неглубокое понимание* характеризуется недифференцированным восприятием чего-либо (общее восприятие картины или какого-нибудь объекта, изображенного на ней). Предмет обозначается и относится к самой общей категории, о которой ребенок располагает самыми скудными знаниями. Ребенок обычно называет предмет и выделяет его признаки (например, цвет, форма, величина, расположение в пространстве).

При *среднем уровне глубины* устанавливаются связи между выделяемыми объектами, хотя они могут отражать несущественные признаки.

*Уровень глубины выше среднего* характеризуется осмыслением каждой отдельной части целого, после того как осмыслено все целое (переход от целостного восприятия картины к выделению ее частей и взаимосвязей между ними).

Для *глубокого понимания* показатель не только осмысление взаимоотношения частей целого (места, которое занимает каждая часть в общей композиции картины и их отношения между собой), но и выявление причинно-следственных зависимостей. Ребенок понимает контекст, представляющий собой проблемную ситуацию.

Мы полагаем, что по степени значимости показатель глубины понимания является основным параметром. При оценке глубины большое значе-

ние имеет выявление скрытого от непосредственного восприятия смысла. Специфическая информация в готовом виде на картине отсутствует и может быть получена только при установлении причинно-следственных связей. Кроме того, именно **глубина** понимания оказывает наибольшее влияние на результативность процесса понимания.

Второй существенный параметр понимания — **отчетливость** осознания связей и отношений. Отчетливое понимание проявляется: а) в характере объяснения смысла (субъект может изложить смысл понимаемого своими словами); б) в наличии не только частных высказываний, но и выводов, установленных на основе причинно-следственных зависимостей; в) в наличии в выводах интерпретации с выходом за пределы наглядного.

Распределение по уровням отчетливости может быть следующим:

**Низкий уровень** отчетливости — узнавание отдельных объектов и выделение их признаков. Все предметы обозначаются верно, но взаимосвязи между ними не осознаются. Непонимание заключается в наличии слишком общего определения ситуации вместо специфического. Даже с помощью взрослого (педагога, экспериментатора и т. п.) смысл изображения не объясняется.

**Средний уровень** отчетливости характеризуется пониманием только общего смысла изображения. Ребенок испытывает очевидные затруднения при необходимости истолковать основной смысл, истоки, причины и мотивы, лежащие в основе действия. Может наблюдаться объяснение по принципу «сведения к известному». Тем не менее субъект способен рассказать то, что он осмыслил самостоятельно или с помощью взрослого.

**Выше среднего уровень** отчетливости наблюдается, когда высказывание соответствует скрытой в изображении действительности, смысл изображения понимается, но нет попытки истолковать его происхождение (генезис), или причины и мотивы, лежащие в основе изображенного действия, излагаются с помощью взрослого.

**Высокий уровень** отчетливости отражает умение понять самую суть изображенного сюжета, при этом причинно-следственные связи обозначаются самостоятельно, в объяснении присутствуют выводы с выходом за пределы наглядного.

Следующий параметр, характеризующий понимание, — **полнота** осмысления. Значение этого параметра тем существеннее, чем сложнее предметы, явления, которые требуют понимания. Понять что-либо — значит осмыслить все его части, каждое свойство, для него характерное. Достижение высокого уровня полноты необходимо для того, чтобы достичь глубины и отчетливости понимания. Глубокое и отчетливое понимание картины (ситуации, явления и пр.) невозможно, если хотя бы одна из составных частей будет не осмыслена. Полным понимание может считаться при наличии следующих условий:

- выделены важнейшие объекты и распознаны их действия;
- осмыслены все части и свойства объектов;
- установлены взаимосвязи объектов;
- субъект без искажений, целенаправленно и последовательно воспроизводит необходимое количество информационных единиц.

По параметру полноты можно обозначить следующие **уровни** понимания.

**Низкий уровень** характеризуется недостаточным для понимания количеством выделенных смысловых единиц, отсутствием в высказывании систематичности и последовательности, наличием искажений и повторов.

**Средний уровень** — выделяются не все смысловые единицы, поэтому сюжет может быть истолкован неверно. Описание либо фрагментарно, но иногда может наблюдаться приемлемая последовательность изложения, либо передается только одна связь, в которой скрыт основной смысл, недостаточная развернутость высказывания.

**Уровень выше среднего** — выделяются основные смысловые единицы. Наряду с последовательным наблюдается фрагментарное описание, «застревание» на несущественных деталях и незначительные искажения.

**Высокий уровень** — осмысляются все части понимаемого, все характерные свойства и взаимосвязи; выделяются все основные смысловые единицы; при описании наблюдается систематичность и последовательность, искажения отсутствуют. В рассказе имеются выводы.

Анализ уровней понимания по каждому из обозначенных параметров позволяет судить о доминирующем качественном уровне процесса понимания с учетом индивидуальных особенностей по каждому из трех параметров [33].

Следует отметить, что предложенная классификация наиболее целесообразна для практических целей и, прежде всего, в работе с детьми, характеризующимися особыми образовательными возможностями, так как предусматривает выраженность степени сложности осмысляемого материала, учет предшествующего опыта и способ его использования детьми, степень общего развития их аналитико-синтетической деятельности, процессуальные аспекты понимания, включая и такие, как инициативность, проявление эмоциональных реакций, наличие гипотезы. Кроме того, обозначенные уровни позволяют определять не только количественное выражение результата мыслительной деятельности, но и качественное выражение самого мыслительного процесса [18; 50].

Обобщая, отметим, что в психолого-педагогическом контексте феноменология понимания рассматривается через такие дескрипторы, как:

- Природа и сущность явления.
- Механизм(ы).

- Типы и виды.
- Функции.
- Пространственно-временные характеристики.
- Структурно-содержательные характеристики.
- Процессуальные характеристики.
- Результативные характеристики.
- Уровень проявления.

В целом теоретический абрис проблемы понимания и обсуждение научных достижений в изучении обозначенной феноменологии имеют чрезвычайно актуальное значение для современной реальности, характеризующейся интенсификацией интерактивных форм коммуникации и широкой вариативностью информационных технологий, которые не всегда оказывают положительное влияние на понятийные и смысловые аспекты в деятельности и общении человека [4; 29]. В этом контексте особую значимость вопросы понимания приобретают в психолого-педагогической практике и, прежде всего, в области воспитания и развития познавательной сферы детей с особыми образовательными возможностями [27; 33].

## Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. — М.: Наука, 2001. — 279 с.
2. *Артемов В. А.* Психология обучения иностранным языкам. — М.: Просвещение, 1969. — 279 с.
3. *Бадудин В. Г.* Процесс понимания переносного значения басен школьниками (2–4 кл.) // Вопросы психологии. 1968. № 1. — С. 51–61.
4. *Белобрыкина О. А.* Аудиовизуальное детство: проблемы и перспективы // Актуальные проблемы специальной психологии в образовании: сборник докладов межрегиональной научно-практической конференции. В 2 ч. Ч. 1. — Новосибирск: НГИ, 2003. — С. 58–64.
5. *Бельтюков В. И.* Универсальный языковой код // Дефектология. 1990. № 5. — С. 8–15.
6. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. — М.: Педагогика, 1979.
7. *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М.: Книга по требованию, 2012. — 198 с.
8. *Брудный А. А.* Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы психологии. 1975. № 10. — С. 109–117.
9. *Брудный А. А.* Психологическая герменевтика. — М.: Лабиринт, 2005. — 336 с.
10. *Брунер Дж.* Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. — М.: Прогресс, 1977. — 413 с.
11. *Выготский Л. С.* Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2: Проблемы общей психологии / под ред. В. В. Давыдова. — М.: Педагогика, 1982. — 504 с.
12. *Гадамер Х.-Г.* О круге понимания. Неспособность к разговору // Актуальность прекрасного. — М.: Искусство, 1991. — С. 72–91.
13. *Гальперин П. Я.* Типы ориентировки и типы формирования действий и понятий // Доклады АПН РСФСР. 1958. № 2. — С. 75–78.

14. Ван Дейк Т. А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка / пер. с англ. Сост. и ред.: В. В. Петров, В. И. Герасимов. — М.: Прогресс, 1988. — С. 153–211.
15. Дети с временными задержками развития / под ред. Т. А. Власовой, М. С. Певзнер. — М.: Педагогика, 1971. — 208 с.
16. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблема ее понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
17. Жинкин Н. И. Мышление и речь. — М.: изд-во АПН РСФСР, 1963. — 272 с.
18. Забрамная С. Д., Боровик О. В. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей: пособие для психолого-педагогических комиссий. — М.: Владос, 2008. — 115 с.
19. Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г. Восприятие и действие / под ред. А. В. Запорожца. — М.: Просвещение, 1967. — 323 с.
20. Зинченко В. П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I: Живое Знание. — Самара: изд-во Самарского государственного педагогического университета, 1998. — 216 с.
21. Знаков В. В. Психология понимания: Проблемы и перспективы. — М.: Институт психологии РАН, 2005. — 448 с.
22. Золотнякова А. С. Роль экспрессии в узнавании ребенком дошкольником эмоционального состояния человека // Ученые записки Ленингр. гос. педагог. ин-та им. А. И. Герцена. Т. 254: Вопросы психологии личности и общественной психологии / отв. ред. А. Г. Ковалев. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1964. — С. 171–199.
23. Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Олвира, П. Гринфилда; пер. с англ. М. П. Лисиной. — М.: Педагогика, 1971. — 392 с.
24. Кольцова М. М. Развитие сигнальных систем действительности у детей. — Л.: Наука, 1980. — 164 с.
25. Корнилов Ю. К. Психологические проблемы понимания. — Ярославль: изд-во ЯрГУ, 1979. — 80 с.
26. Костригин А. А. Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2015. № 1. — С. 29–39.
27. Костромина С. Н., Медина Бракамонте Н. А., Зациринская О. В. Современные тенденции педагогической психологии и психологии образования // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология и педагогика. 2016. № 1. — С. 109–117.
28. Костюк Г. С. О психологии понимания // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1988. — С. 195–229.
29. Кошенова М. И. Информационная культура как новая матрица онтогенетического развития // Психологическое здоровье как условие самореализации личности: материалы научно-практической конференции (28–29 ноября 2007 г.) / под ред. М. И. Кошеновой, В. М. Физикова; отв. за вып. Я. В. Клинг. — Омск: изд-во ОмГПУ, 2008. — С. 143–152.
30. Левитов Н. Д. Детская и педагогическая психология. — М.: Просвещение, 1964. — 478 с.
31. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. — М.: Педагогика, 1983.
32. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека / под ред. А. Р. Лурия. — М.: Мир, 1974. — 552 с.



33. *Матасов Ю. Т., Богачек И. С., Бойков Д. И., Чубаров П. А.* Психологическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью: учебное пособие для студентов вузов. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. — 228 с.
34. *Матюшкин А. М.* Психология мышления. Мышление как разрешение проблемных ситуаций. — М.: изд-во КДУ, 2009. — 190 с.
35. *Менчинская Н. А.* Понимание // Психология: учебник / под ред. А. А. Смирнова, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 263–267.
36. *Менчинская Н. А., Цымбалюк А. Н.* Познавательная активность и обучаемость // Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной; науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. — М.: Педагогика, 1984. — С. 107–120.
37. *Минский М.* Фреймы для представления знаний. — М.: Энергия, 1979. — 152 с.
38. Новая философская энциклопедия. В 4 т. / под ред. В. С. Степина. — М.: Мысль, 2001.
39. Отстающие в учении школьники: Проблемы психического развития / под ред. З. И. Калмыковой, И. Ю. Кулагиной. — М.: Педагогика, 1986. — 209 с.
40. *Павлов И. П.* Условный рефлекс // Полное собрание сочинений. В 6 т. Т. III. Кн. 2. — М.: изд-во АН СССР, 1951. — С. 320–353.
41. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. — М.: изд-во АН СССР, 1958. — 145 с.
42. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды. В 2 т. — М.: Педагогика, 1987.
43. *Смирнов С. Д.* Мир образов и образ мира // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1981. № 2. — С. 15–30.
44. *Соколов А. Н.* Внутренняя речь и мышление. — М.: ИГ «URSS», 2007. — 256 с.
45. *Соловьев И. М.* Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей: сравнение и познание отношений предметов. — М.: Просвещение, 1966. — 224 с.
46. *Солсо Р.* Когнитивная психология. — СПб: Питер, 2006. — 589 с.
47. *Сонин В. А.* Психологический практикум: Задачи, этюды, решения. — М.: Форум, 2010. — 416 с.
48. *Стадненко Н. М.* Сравнительная характеристика понимания сюжетных картин учащимися 1–2-х классов массовых и вспомогательных школ: Автореферат дис.... канд. пед. наук (по психологии) / Акад. пед. наук РСФСР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. — М.; [б. и.], 1958. — 17 с.
49. *Стернина Т. З.* Понимание эмоциональных состояний другого человека детьми с нарушениями умственного развития // Дефектология. 1988. № 3. — С. 8–14.
50. *Стребелева Е. А.* Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. — М.: ГИЦ «ВЛАДОС», 2013. — 184 с.
51. *Талызина Н. Я., Володарская И. А., Буткин Г. А.* Усвоение научных понятий в школе: учебное пособие. — М.: Юрайт, 2017. — 114 с.
52. *Филлмор Ч.* Фреймы и семантика понимания // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23: Когнитивные аспекты языка / пер. с англ. Сост. и ред.: В. В. Петров, В. И. Герасимов. — М.: Прогресс, 1988. — С. 52–92.
53. *Франкл В.* Человек в поисках смысла. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
54. *Хьюэлл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — СПб.: Питер, 2006. — 607 с.
55. *Ченки А.* Семантика в когнитивной лингвистике // Современная американская лингвистика: Фундаментальные направления / Изд. 2-е, испр. и доп. Автор: А. А. Кибрик, И. М. Кобозева и И. А. Секерина (ред.). — М.: Едиториал УРСС, 2002. — С. 340–369.

56. *Bourchier A., Davis A.* Children's understanding of the pretence-reality distinction: a review of current theory and evidence // *Developmental Science*. 2002. V. 5. Is. 4. — p. 397–413.
57. *Bransford J. D., McCarroll N. S.* A sketch of cognitive approach to comprehension: Some thoughts about understanding what it means to comprehend // *Cognition and symbolic processes*. New Jersey. 1974. — P. 189–229.
58. *Clark H. H.* Inferences in comprehension // *Basic processes in reading: Perception and comprehension*. New Jersey, 1977. — P. 243–263.
59. *Cognitive processes in comprehension / ed. by M. A. Just, P. A. Carpenter*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. — 348 p.
60. *Dienes Z.* Understanding psychology as a science: an introduction to scientific and statistical inference. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2008. — 184 p.
61. *Franks J. J.* Toward understanding understanding // *Cognition and symbolic processes*. In W. Weimer & D. Palermo (eds.). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Assoc. 1974. — P. 231–261.
62. *Hörmann H.* Meinen und Verstehen. Grundzuge einer psychologischen Semantik (suhkamp taschenbuch wissenschaft). Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1978. — 553 p.
63. *Katz J. J.* The Theory of Semantic Representation // *Erkenntnis*. 1978. V. 13 (1). — P. 63–109.
64. *Paivio A.* Mental representation: A dual coding approach. New York: Oxford University Press, 1986. — 322 p.
65. *Quillian M. R.* Semantic memory // *Semantic information processing / In M. Minsky (ed.)*. Cambridge, Ma: Massachusetts Institute of Technology, 1968. — P. 227–270.
66. *Rumelhart D. E.* Understanding and summarisation brief stories // *Basic processes in reading: perceptions and comprehension*. New Jersey, 1977. — P. 265–303.
67. *Thorndyke P. W.* Cognitive Structures in Comprehension and Memory of Narrative Discourse // *Cognitive psychology*. 1977. V. 9. — P. 77–110.
68. *Verstehen und begründetes Handeln: Studien zur Didaktik des Sachunterrichts / Herausgegeben von W. Köhnlein und R. Lauterbach*. Bad Heilbrunn / Obb.: Julius Klinkhardt, 2004. — 222 c.
69. *Zashchirinskaia O. V., Belobrykina O. A.* Cognitive and behavioural approach in studying of nonverbal communication of mentally retarded persons // *Science today: from theory to practice: Proceedings of the 7nd International Academic Conference «Innovation in Psychology, Pedagogy & Medicine», Mui ne (Vietnam), 27 April — 7 May, 2016 / Ed.: prof. Evgeniya V. Markova, prof. Marina G. Chukhrova, prof. Mirjana Milankov*. Saint-Louis, Missouri, USA: Science and Innovation Center Publishing House, 2016. — P. 72–74.

### **1.3. Фактуальная цифровая коммуникация: взаимодействие личности с сетевой реальностью**

На современном этапе развития общества можно выделить целый ряд проблем с точки зрения смысла понятия «сетевые формы взаимодействия» как в теории, структуре, функциях, так и сетевой активности.

Психологические концепции признают, что это не только сложный социально-коммуникативный процесс, но и виртуальный концепт понимания. Поэтому данное суждение имеет устойчивую актуальность, поскольку затрагивает человека в сетевой реальности, как индивидуального субъекта.

Когнитивные процессы понимания массмедийных «идеалов», протекающих в сетевой реальности, чаще всего перерастают в виртуальное самосознание пользователя сетевой общности. Оно предполагает наличие когнитивного, поведенческого, регулятивного смысла виртуального мира и проявляется у развивающейся личности в процессе реализации сенсорно-перцептивного канала чувственного восприятия, личные представления, мыслительный и рефлексивный опыт [7; 13]. Рассматривая динамику этих процессов, следует учесть зону производства смысла языкового социального знака, как референта или сообщителя (по Л. Витгенштейну [6]) самих знаков коммуникации, формирующих семантическое пространство сетевой реальности. Его цель — ослабить автономизацию субъективного фактора в реальностях сетевого общения. Подобная целенаправленность сетевого знака влияет на уровень понимания содержания информации, создавая среду «проинформированных» и таким путем дифференцируя социум.

В сети социальный знак все более обнаруживает себя как объединение информационных систем, которые связаны с преобразованием конфигураций социальных первообразов житейского пространства личности [1]. В результате этого пользователь входит в сетевые отношения не как целостная личность, а как ее виртуальный образ. Данная проблема обусловлена еще и тем, что в границах дигитально-сетевых технологий должен соблюдаться нужный алгоритм реальной вовлеченности человека в общественную жизнь, что само по себе усиливает психологическое напряжение. И если принять во внимание, что информационное потребление стало одним из главных центров, обеспечивающих индивидуальную потребность человека в сетевом общении, и учесть, что значительно большая часть населения живет в мире сетевой культуры, то «зазор» между необходимостью и потребностью в информации все более расширяется. Формируется своего рода потребительская культура, в рамках которой искаженные информацией социокультурные стратегии не всегда нацелены на взаимную популярность разнопланового сетевого принципа по «созданию климата мнений» (Н. Больц [4]), а опосредованно приводят к искривлению собственной культурной идентичности личности. Потребительский спрос вскрывает человеческие желания, позволяя выявить обостренное восприятие обыденных моментов. Он, по мнению Ж. Бодриера, создает иллюзию свободы (все доступно!), и такой подтекст воспринимается как релевантная реальность, а на самом деле — это фактор деструктуризации личностной жизни [3]. Появлению личностей потребления способствует образование сообществ, которые вовлечены в мир

развлечений без содержания и смысла и одновременно живущих в разных сферах реальности. Это строится на сетевом групповом сознании, где индивид, согласно исследованиям М. Троттера и Г. Ле Бона, не мыслит в строгом смысле этого слова, а место мышления у него занимают импульсы, привычки и эмоции, предположительно указывающие на сокрытое обращение к социальной раздвоенности взгляда охватывающего пространства [цит. по: 2]. Для поддержания единства сетевого общения в этих сообществах учреждается унифицированная форма влияния — запуск исходных ценностей информационного обмена в нужной смысловой интерпретации. Это искажает подлинное восприятие содержательного источника и фабрикует смысловую интерпретацию информации. Здесь нельзя не вспомнить Д. Серла, который убеждал, что компьютерная информационная система (кибернетический аспект человека) способна генерировать нужное поведение, но она предрасположена к потере самого главного субъективного качества человека: его сознания и понимания [10]. Иными словами, в связях Интернета, СМИ отсутствует диалогическая интроспекция (акт собственной активности), нарушено «живое» партнерское взаимодействие — контакт между личностями и сетевым социальным объектом. В сетевой коммуникации также маскируются нарушения, затрагивающие интеллектуальную сферу и культуру.

По суждению Ф. Кротца, человек формируется в процессе сложной символической интеракции взаимного влияния [12]. Пользователь сетевой коммуникации действует не реактивно или автоматически, а на основе привносимых социальным знаком значений. Интерпретация этих значений подталкивает индивида к действию. В нынешнем пространстве протекают «горячие средства коммуникации», которые в эпоху глобального «расширения личности» разрушают прежние стереотипы порядка, обнаруживая культурное отставание [9]. Им недостает динамической границы между действительностью и распознаваемым воображением этой действительности. Ее дезорганизующее влияние состоит в том, что запущен процесс с обильным засорением ментального и эмоционального искажения личного пространства индивида. Это приводит личность в расширенное состояние «бытия кем-то» с последующей потерей интереса к социальному действию и со временем к привыканию перестать быть активным в бытии [1]. Техника удержания личности в сетевой реальности достаточна проста. Она строится на подстраивании под общепринятый стиль мышления, повышая его размерность, а для этого используются слова, термины, призванные убедить человека в его значимости там, где он полностью игнорируется. Так, функционально изменяя состояния когнитивного пространства человека, кристаллизуются семантические связи, придающие ему значимость. Этим социальная сеть, как символическая власть, поддерживает целостность своей аудитории. Характер регуляции ее действий — обеспечить самоощущения



социального согласия в сетевой реальности. Для этого используется демократическая риторика, но реально медийный потенциал применяется в интересах ведущих элит.

Функционирование такого пространства регулируется символически-ми средствами навязанных сетевых символов. В нем применяют стратегию разыгрывать смысловые ощущения разнородных текстовых сигналов и односторонних знаковых стимулов для реконструкции восприятия. По этой причине сетевые технологии используют формы развертки социально-психологического мира человека с тем, чтобы произвести эмоциональное «уплотнение» самозамкнутости сетевой зоны информации. На ментальном уровне такая реконструкция информации приводит мышление к ошибкам. Своему пользователю сетевая система предлагает множественное присутствие, преследуя одну цель — структурировать образные миры для изменения реакции ее пользователя к собственным мнениям. Происходит это за счет не смысловой информации, а эмоциональной. Парадокс такой ситуации состоит в том, что она значительно повышает уровень переживания виртуальной реальности, что позволяет сетевой системе производить над личностью манипуляцию. Сеть выстраивает свою «реальность» на основании устойчивости референтного стереотипа (устойчивого мнения) и подает информацию в скрытом истолковании «искренне», умело корректируя социальные взаимоотношения. Ей удается выделить действия дистанционной социализации индивида и активно использовать его в сетевых сообществах. В них сеть создает условия передать возможность «выплеснуться» эмоциям и предоставить субъективным идеям доступность, совмещая самовыражение с задачами влияния на реципиентов в цифровой среде. Важной особенностью таких коммуникационных связей становится ментальный источник оценки происходящих событий, на которые информация замыкает пользователя сети. Он представляет собой набор единообразных, схожих по смыслу знаковых символов реальности. Это дает возможность сделать достоверные предположения, что для подачи информации сеть использует заранее подготовленные информационные шаблоны. Способ действия ее следующий: социальная сеть подменяет реальность структурными мерками фактуальной (создание ситуации общения) сетевой культуры, оставляя неиспользованный личный код пользователя. Тогда вся иная поступающая информация становится для него «неинформативной», как якобы потерявшей новизну и актуальность. Этим влиянием социальная сеть превращает личность в элемент сложной организационной системы манипулирования.

Стержневым продуктом для пользователей является искажение содержания, где личность теряет пластичную связанность с местом в пространственной сфере соответствующих систем референции — объективного взгляда субъекта на реальность. «Захват» ландшафтной целостности вос-

приятия допускает интонацию «избирательности» референтного стереотипа, разобщая локальные позиции, что, по Ж. Бодрияру, тождественно избавлению пространства от смысла и субъективности [3]. К этому социальную сеть подталкивают социальные цели, без управления которыми она не может функционировать. Наряду с этим мы не можем не констатировать того факта, что освоение социального знака вглубь привело к созданию сетевой среды, в которой человек формирует в виртуальном сообществе свой самобытный личный опыт, акт интерсубъективной способности, обладающей общностью установок к перепроектированию инноваций социальной эстетики внутреннего мира нэтнуса (народности online). Так благодаря информационному пространству возникают новые формы социальной активности, приводящие социум к дифференциации. Примером может служить появление разнообразных групп по интересам, образование множественных аудиторий в социальных сетях, имеющих специализированные принципы. В виртуальное сообщество они вносят контент (распространяемая личная информация), значительно влияя на групповые интересы. В ответ на это социальная сеть и создает поведенческую консьюмеризацию виртуального сообщества как сообщества потребления информации, что дает ей возможность навязывать аудитории представления о явлениях действительности и определенную модель окружающего мира [5].

Обеспечить условия легитимности сетевого знака, как носителя разнообразных систем отображения информации, предопредели высокую динамику его коммуникативных позиций, мобильность символической функции и усилили усвояемость развития новейшего опыта средств коммуникации. В структурном отношении это вызвало новые формы социализации, созданной компьютерной системой. Сетевая структура, формируя в дополнение к общественному сознанию виртуальную иерархию другой реальности по сравнению с той, в которой пребывает субъект, упорядоченными привычками и вкусами навязала этику, «поглощающую» собой людей в разных системах обмена. Предопределяя программируемый характер информационного влияния, используются устойчивые условия сетевой связи, повышающие комфортный уровень взаимоотношений потребителя в сетевой реальности.

Для этого этерналисты (сетевая элита) стимулируют появление разнообразной информации, «ансамбль кодов» (по М. Фуко), требующих усиленного отношения личности к фоновым знаниям, которые индивид способен распознавать и использовать как собственный интеллектуальный почерк [11]. Удерживая пользователя в этом информационном процессе, сеть особой участливостью создает ему немалые возможности получать всю нужную для него информацию в сфере досуга и обучения. Жить в виртуальном мире, полном возможностей, делает сетевые программы привлекательными и безграничными в своих изменчивых стратегиях. Эти возможности никогда не



воплощаются в реальное действие, а постоянно подпитываются состояниями незавершенности чувств неполного удовлетворения. Продолжая игру, социальная сеть незаметно воспитывает стандарты поведения и стереотипное мышление. Трансформация представлений регулятивных действий в сетевых интерперсональных (межличностных) взаимодействиях становится ее знаковой моделью в расширении рефлексии «виртуального» сознания, оставаясь нерелексивной, т. е. не предвараемой импульсивностью к сфере отношений без глубокого продумывания и мысли к действительности. Нерелексивность автоматизирует действия пользователя социальной сети. Сопоставляя истинные смыслы с виртуальными объектами информационного контакта, психосоциальная конструкция содержательной целенаправленности «найденного» и обоснованного смысла регулирует социальный знак в пользу принципов принудительности предложенного обмена. При этом сетевая форма связанности содержания субъективируется через операциональную технологию коммуникации и работает по закону ожидаемых реакций. Она опосредуется функцией саморефлексирующей субъективности как культура поглощения и использования конкретной информации, понимания смыслов шаблонных паттернов социального кода. Закрепив за собой силовую информационную власть, сеть «гомогенизирует» события, которые, по мысли Ж. Бодрияра, убивают живое содержание знака и формируют «неореальность» [3]. В своих бесчисленных микро- и макролокальных точках влияния она рассредоточила весь свой потенциал манипулятивных технологий.

На рисунке 1 и в таблице 1 показана сетевая «*Ко-детерминация*» (влияние сети на другого). Анализ данных в таблице показывает, что при переходе на когнитивный уровень дезинформации необходимо реконструировать культурно-антропологические условия манипулирования сознанием пользователя.

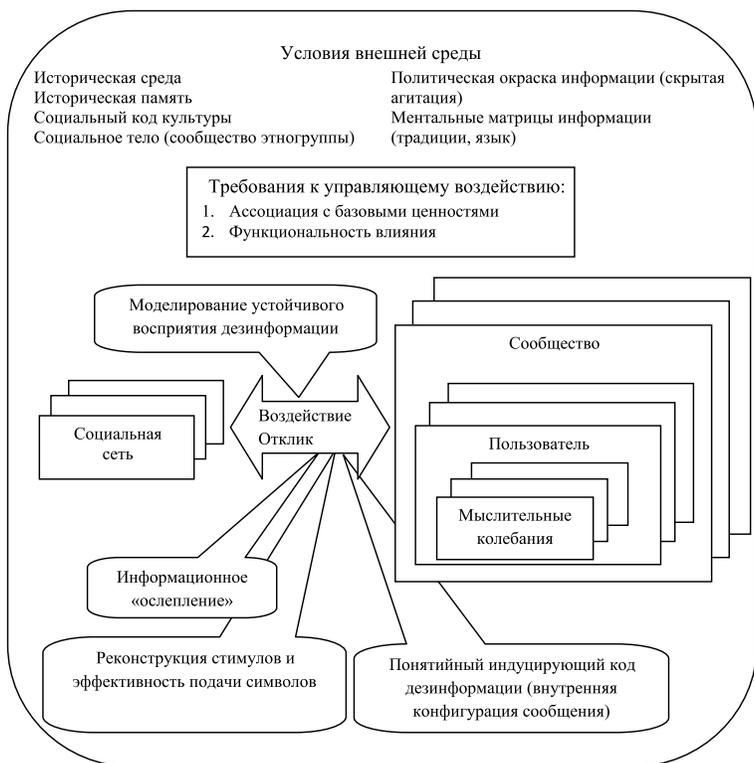
Ноологические условия сетевого влияния, как и сетевого общения потребителя, моделируются и подрываются асимметрическими, или искаженными, информационными вбросами. Такие мыслительные колебания у сетевых потребителей способствуют перемене взглядов, поступков, «образов» установок и в конечном счете приводят их к нужным формам непотаенности присутствия в сети.

Социокультурные условия — это своего рода объект сетевого моделирования и последующего целенаправленного перестраивания понятийного индуцирующегося кода, т. е. внутренней конфигурации сообщения. С этой целью агенты информации моделируют устойчивое восприятие дезинформации, которая ассоциируется с базовыми ценностями, историческим временем, практическим идеалом и кажется функциональной в реальности (имеется в виду только социальная реальность). В этих условиях сеть высту-

пает источником устранения потерь «интеллектуальной» производительности, поскольку открывает возможности ее пользователю овладеть «познавательным» опытом дезинформированной «реальности».

Биантропологические условия наиболее сложно поддаются реконструкции стимулов в социальном теле (сообществе) для воздействия в сети. По существу — это управление способностями человека. Для этого социальные сети переиначивают ментальные матрицы информации, способные привлечь творческий потенциал человека к своему взаимодействию.

**Цель:** формирование заданной практической активности на определенные типы событий в целевой социальной группе



**Рис. 1.** Структура Ко-детерминации информации в социальных сетях и ее влияние на пользователя

Сам характер взаимодействий в сетевых контактах обусловлен ностальгией по идеальному содержанию прозрачности сообщения как основы построения высказываний и критических выводов, образующих акцент в росте их применения. В этом отношении следует особо выделить ментальные «волнения» сетевого воздействия на психические процессы и поведение человека, которые целенаправленно могут вызывать в структуре психики человека различные реактивные новообразования. Подобные формы информационного мена проявляются в желании понять порядок и «распробовать» полноту эффекта ощущений субъективного опыта от информационного кода. Пространство «пробы» приводит в действие неудовлетворенное желание соответствовать мыслящей аудитории и построить собственное развитие. Это придает настоящему «опробованию» новую психическую действительность.

**Таблица 1. Ко-детерминация информации в социальных сетях и их влияние на пользователя**

| <b>Название задачи</b>   | <b>Решение задачи</b>   |
|--|---|
| Подмена понятийного смысла и значение события                              | Ассимилировать в сознании «реальность» события  |
| Приучить «узнавать» дезинформацию как единственно реальную                 | Закрепление установки ложного целостного внушения информации<br>Эмоционально подкрепить факт  |
| Внушить подтекст «значимых» смыслов события                                | Корректировка информации в зоне влияния между «правдивой» и правдивой информацией   |
| Применение способов и средств для формирования стереотипов к дезинформации | Поиск новых граней подачи информации<br>Сохранение «свежести» восприятия дезинформации  |
| Повышение дезинформационного влияния                                       | Использование амбивалентной дезинформации (рассмотреть в позитивном и негативном ключе событие)<br>Признание «ошибки»                               |
| Закрепление завуалированной дезинформации                                  | Подмена реальности события<br>Закрепление доминирующего смысла дезинформации<br>Подача смысла информации, разрушающего базовые ценности потребителя |

Востребование социального знака в понятательном виде будет смещаться в сторону узнаваемой смысловой знаковой системы для личного изучения реального мира. Проработка этого сложного опыта в овладении способностью обнаруживать, идентифицируясь с тем или иным знаком, помогает пользователю сети моделировать любого рода задачу и контролировать

развитие ситуации. Поскольку в современных системах связи используются и алгоритмы множественного доступа для работы с различными видами передачи, то следует отметить психологическую основу процессов деятельности, так как психические процессы и состояния всегда опосредуют репрезентацию реальности. Получать объективные характеристики о деятельной сфере знака (связь со значением) требует перестройки концептуальной модели знака в построении межличностного диалога в сети. Специфика распознавания знака дает возможность объективировать алгоритм действия и повысить инициативность его пользователя. Этот действующий процесс раскладывается на составляющие элементы, несущие нужную информацию пользователю сети. Фильтрация неактуальных для данной ситуации операций позволяет гармонизировать ритмику действий, что позволяет пользователю формировать субъективный опыт и закрепить свой сетевой поведенческий статус. По этому поводу необходимо сделать следующие уточнения. Поскольку не все пользователи сети способны на креативный акт, социальная сеть представляет своим участникам преференции в непринужденном овладении культурой употребления своим знаковым ресурсом. Это вынуждает сеть модифицировать свою структуру, непрерывно создавая более сгруппированные в пользовании единицы материализованных операций, чтобы они были доступны каждому пользователю и повышали его инициативность. По мере расширения для нужд информационного пространства социального и физического знака вырабатываются упорядоченности различных состояний насыщения информации, превращая ее в общедоступный контактный знак сетевого общения. Любая информация, подобранная под пользователя, обладает для него социальной ценностью как норма, цель, идеал жизненного пространства интернет-общения. Вот почему воздействие сети на пользователя продолжает расти. Здесь прослеживается очень важная для социальной сети целевая установка: в информационных пространствах повысить своему участнику критерии самооценки, что равносильно мотивировать его к выбору сетевой продукции [8]. Создание новейшего поколения коммуникаций между различными областями обмена затрагивает человеческие отношения. В сетевой модели они приводят пользователя к механическому мышлению. Так, способность ума сужается до образца технических метафор. Метафорическая техника стандартизирует вкусы умственных продуктов своих потребителей. Подобная интеллектуальная элегантность сетевого влияния производить индустрию неупотребимого, профанного смыслового пространства превращает пользователя сети в ее продукт (форма, скрывающая ее присутствие). Иными словами, препятствия для поиска автономного смысла пользователя сетевой коммуникации проистекают из рассоединения ценностного потенциала информационных сведений. Наиболее явно формирующаяся стратегия расхожих рассогласований затрагивает построение



сетевой психосферы, оказывая воздействие на образ действительности, обретающей в сети «товарный вид». Этот подход крайне результативен и сводится к развенчиванию безусловных ценностей (несовпадения), лишая подлинника его настоящей значимости. Культура присутствия человека в сетевых коммуникациях отражает суверенитет знаковой системы сети, где он под ее действием, не только поддерживает ритуал отношений, но и заполняет сферу электронных мест общения.

## Литература

1. Бауман З. Текучая современность. — СПб.: Питер, 2008. — 238 с.
2. Бертсекас Д., Галлагер Р. Сети передачи данных. — М.: Мир, 1989. — 544 с.
3. Бодрийяр Ж. Символический обмен и смерть. — М.: ДОБРОСВЕТ; «КДУ», 2006. — 389 с.
4. Болъц Н. Азбука медиа. — М.: Европа, 2011. — 136 с.
5. Бурдые П. О. О телевидении и журналистике. — М.: Фонд научных исследований «Прагматика культуры», 2002. — 160 с.
6. Витгенштейн Л. Избранные работы. — М.: издательский дом «Территория будущего». 2005. — 440 с.
7. Защиринская О. В., Николаева Е. И., Рыбников В. Ю., Бызова В. А. Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. — С. 81–93.
8. Красновский В. Н. «Я» как символический эскиз процессов «легкой» современности // Практическая психология и социальная работа. 2009. № 9. — С. 68–70.
9. Мак-Люэн М. Понимание Медиа: Внешнее расширение человека. — М.: Кучково поле, 2011. — 464 с.
10. Серл Дж. Открывая сознание заново. — М.: Идея-Пресс, 2002. — 256 с.
11. Фуко М. Управление собой и другими. — СПб.: Наука, 2011. — 432 с.
12. Krotz F. Handlungstheorien und Symbolischer Interaktionismus der Kommunikation — and Medienwissenschaften. Wiesbaden: VS Verlag Fur Sozialwissenschaften, 2007. — S. 29–47.
13. Zashchirinskaia O. V. Nonverbal patterns of preschooler's perception of visual images with the help of eye-tracker method usage // Current Psychology. Vol. 37. — P. 1–12 [Электронный ресурс]. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9960-1> (дата обращения: 14.07.2018).

## РАЗДЕЛ 2. ПОНИМАНИЕ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОГО ПРОЦЕССА



### 2.1. РОЛЬ ЭМОЦИЙ В НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В психологии и смежных науках ведется постоянное изучение эмоций. По данной теме проведены многочисленные теоретические и практические исследования. В них изложены концептуальные представления об эмоциях и их проявлениях, которые рассматриваются как один из факторов успешного развития личности человека [19; 36; 38]. Большое число публикаций посвящено результатам применения экспериментального метода [22; 28; 35; 41]. Эмоции рассматриваются как абсолютный «сигнал» полезного или вредного влияния на психику человека, который нередко возникает до того, как определяется его воздействие на организм и специфика ответной реакции [2]. При общении с людьми «сфера эмоциональных переживаний трактуется предельно широко» [12, с. 292] — от равнодушия ко всему происходящему до аффектов и чувств, испытываемых субъектом в ситуациях межличностного взаимодействия [5; 7; 18; 34]. «Для обозначения относительно устойчивых эмоциональных фоновых состояний в психологии утвердилось понятие «настроение» [23, с. 71].

В ряде научных исследований показана тесная взаимосвязь между эмоциями и общением [11; 17; 29; 39]. Особенности структуры эмоционального компонента общения нормально развивающихся детей и их сверстников с нарушением интеллекта изучались в дефектологии и специальной психологии [15; 34; 40], однако многие аспекты данной проблемы так и не были основательно проанализированы.

При рассмотрении психологического значения взаимодействия, осуществляемого в форме общения, Б. Г. Ананьевым подчеркивается его роль как обязательного компонента труда, учения, игры и всех других видов деятельности [1]. При изучении человека как субъекта деятельности учитывается, что он не только производит те или иные изменения в окружающей действительности, но и воздействует на других людей, сам испытывает их

влияние [9; 36]. Широкий круг общения и его большая активность считаются типичными для лиц с положительными эмоциональными установками (доминированием эмоции радости), а узкий круг общения, малая активность общения на фоне устойчивости отношений — для лиц со склонностью к переживанию отрицательных эмоций [5; 10; 21].

В социальной психологии эмоции рассматриваются как неотъемлемый компонент межличностного взаимодействия (А. А. Бодалев, 1982; К. Изард, 2000; Л. А. Петровская, 2007), участвующий в формировании у собеседников впечатления друг о друге, которое способствует или, напротив, препятствует установлению и закреплению контакта. В частности, социальная перцепция подразумевает процесс восприятия друг друга партнерами по коммуникации и установление на этой основе взаимопонимания. Одни участники взаимодействия, вступая в контакты с окружающими, без всяких усилий создают хорошее отношение к себе, другие, в силу своей манеры поведения, вносят напряжение в общение, провоцируют у людей возникновение отрицательных эмоций. В частности, при анализе эмоциональной функции общения подростков подчеркивается ее значение как важнейшей детерминанты эмоциональных состояний человека [6; 16; 27]. Подразумевается, что весь спектр переживаний человека возникает и развивается в условиях общения [24].

Роль эмоционального реагирования в процессе общения многообразна. Она включает в себя создание первого впечатления о человеке, оказание определенного влияния на того, кто является субъектом восприятия эмоций, таким образом, выделяется связь с сигнальной функцией эмоций [21]. Эмоции в процессе общения выполняют также регулирующую функцию, которая состоит, например, в координации очередности озвучивания тех или иных экспрессивных высказываний.

Исследователи указывают на существование ряда факторов, способных помешать адекватному проявлению эмоций в общении. Выявлен факт, что эмоциональная система, по сравнению с двигательной, труднее поддается контролю со стороны сознания [8; 32; 33]. Эмоциональный контроль может успешнее достигаться с помощью мимики и двигательного компонента эмоции в сочетании с такими когнитивными процессами, как воображение и фантазия. Память о прошлом эмоциональном опыте также накладывает ограничение на эмоциональную свободу. Яркие эмоциональные переживания прошлого, представленные в памяти и в мыслях, могут сдерживать или, наоборот, побуждать человека. Еще один фактор, ограничивающий эмоциональное общение, — это сложные взаимоотношения между языком и эмоциональной системой. Люди, с точки зрения С. Томкинса, не научены точно демонстрировать собственные эмоциональные переживания [44].

Существует и иной взгляд на данную проблему, согласно которому не каждый человек хочет и может усвоить индивидуальные особенности вы-

ражения эмоций [5; 17; 35]. Это обусловлено разными причинами: 1) чрезмерной сосредоточенностью на собственной личности, неспособностью замечать и правильно оценивать состояние других людей; 2) невниманием к окружающим, связанным с чувством собственного превосходства; 3) чувством тревоги (связанной с эмоциями других людей, с собственными эмоциями), побуждающим конкретного человека избегать всего того, что могло бы вызвать у него эмоции. Вследствие этого можно не замечать проявления эмоций у других людей.

Исследователями была обнаружена связь между эмоцией радости и такими динамическими сторонами общения, как потребность в общении, инициативность, легкость, выразительность общения [14]. В процессе общения внимание собеседников в основном сосредоточено на лицах друг друга. Невербальные проявления регулируют и во многом определяют взаимопонимание между людьми. Мимика человека занимает особое место среди средств коммуникации, так как изменение лицевых мышц несет в себе эмоциональную нагрузку, отражая чувства говорящего. Так создается эмоциональный настрой (фон) общения.

Навыки невербальной коммуникации формируются во многих областях практической деятельности человека. Возникает умение разбираться в эмоциональных проявлениях партнеров по общению. Именно для их изучения психологи в нашей стране и за рубежом стали создавать соответствующие методики [3; 8; 31]. Каждая эмоция имеет свое внешнее выражение (экспрессию), с помощью которой человек сообщает партнеру по общению о своем состоянии. Взаимопониманию при общении способствует целая гамма выразительных компонентов речи — интонации, ритм, темп, паузы, динамика (повышение и понижение) голоса. Вместе с тем при существующих индивидуальных различиях человек обладает ограниченным репертуаром мимических выражений, которые он может использовать для передачи своего эмоционального состояния. Соответственно, наряду со спонтанным выражением эмоций имеют место и такие эмоциональные реакции, которыми человек способен управлять произвольно, сознательно передавая их окружающим.

Экспрессивное выражение эмоции при взаимодействии людей может частично или полностью подавляться. Например, выражение гнева считается нарушением социальных норм [5; 15; 31]. Субъект волевым усилием подавляет все внешние проявления, которые сигнализируют о гневе. Произвольные выражения, проявляющиеся при социальной коммуникации, могут не активировать желаемый эмоциональный процесс. Социальная улыбка является одним из примеров произвольного выражения чувств. Она может соответствовать не только переживанию радости, но целому ряду различных эмоциональных переживаний. Открытое и преднамеренное ис-



пользование специфического произвольного выражения для активации соответствующего субъективного переживания может быть эффективным, если индивид хочет испытывать побуждаемое чувство [19; 25].

Эмоции, за счет своего экспрессивного компонента (главным образом — экспрессии лица), считаются непосредственным способом установления контакта человека с окружающими людьми, средством воздействия на них. В качестве примера приводится практика европейских работодателей, которые при приеме на работу руководствуются показателем коэффициента интеллекта (IQ), а повышают в должности — по эмоциональному коэффициенту (EQ), характеризующему способность человека к эмоциональному общению [21; 22].

Эмоциональная экспрессивность оказывает существенное влияние на развитие межличностных отношений. Чрезмерная или недостаточная эмоциональная экспрессивность, ее неадекватность являются причинами возникновения конфликтов в межличностных отношениях [20]. Невербальное поведение рассматривается как частично представленное самому субъекту общения. Он не видит напряжения своих мышц, экспрессии своего лица. Партнер по взаимодействию может наблюдать за его невербальным репертуаром и формировать психологически многозначный образ. Очевидность невербального поведения для партнера по общению приводит к развитию функций маскировки действительных переживаний и отношений. С целью маскировки своего «Я» человек использует различные приемы невербальной коммуникации. Однако неконтролируемые комплексы движений проявляются в невербальных штампах и привычках [24].

В процессе онтогенеза развивается способность использования эмоциональной экспрессии в качестве средства общения [26]. В ряде исследований обнаружена положительная возрастная динамика развития навыков самоконтроля при выражении отрицательных эмоций. С возрастом постепенно улучшается распознавание эмоций по выражению лица партнера по общению [31; 43]. Развернутые проявления фундаментальных эмоций, как правило, характеризуются изменениями лица. У взрослых людей по ряду причин мимические изменения не так очевидны, как у детей, и иногда не проявляются совсем [4; 19; 40].

При изучении понимания лицевых паттернов различных эмоций обнаружено, что успешному декодированию неречевой информации способствует связь реакции на лицевую экспрессию партнера по общению с воспроизведением его мимики. Для распознавания и идентификации паттернов лицевой экспрессии человек использует два канала — зрительный, который производит опознание с помощью гностических нейронов нижневисочной коры, и проприоцептивный, оценивающий паттерны собственной лицевой экспрессии и служащий обратной связью (подкреплением) реакции на информацию со зрительного канала [37]. В качестве условия овладения

лицевой экспрессией исследователями рассматривается усвоение общепринятых в данной культуре форм их выражения, а также понимание индивидуальных проявлений эмоций у людей, с которыми человек живет и работает. Отмечается, что большинство из взрослых испытуемых способно без особых затруднений овладеть типичными нормами выражения эмоций. На этом основании понимание эмоционального смысла, заключенного в мимике, не вызывает особых затруднений [10; 19; 31].

Замечено, что внешний облик и действия людей могут по-разному отвечать этико-эстетическим требованиям, сформированным у человека. При этом они могут оставаться полностью неосознанными. Партнеры по общению могут вызывать друг у друга неодинаковое эмоциональное отношение. Возникнув, это отношение вносит свои коррективы в дальнейшее формирование у индивида образа каждого из тех людей, с которыми он взаимодействует, акцентируя внимание на тех или иных их особенностях [9]. Невысокая точность опознания, полученная в экспериментах с идентификацией эмоций по фотографиям, объясняется тем, что суждения об эмоциональном состоянии других людей обычно основаны не только на наблюдениях за выражением лица, но и на наблюдении за жестами и голосом. Одновременно с этим важно иметь данные о ситуации общения, так как одинаковое мимическое выражение, наблюдаемое в разных ситуациях, будет получать субъективную интерпретацию. Часто утверждение, что какой-то человек выглядит печальным, в значительной степени объясняется знанием ситуации, в которой он оказался, позиционным отражением именно такой эмоции [31; 35].

С эволюционной точки зрения внешняя экспрессия эмоций представлялась бы бесполезной, если бы люди не могли декодировать эти сигналы и адекватно реагировать на них. Следовательно, у человека должен быть специальный механизм их декодирования, обладающий способностью дифференцировать паттерны лицевой экспрессии, а также идентифицировать их как сигналы конкретных эмоциональных состояний [13; 34]. Эмоции распознаются с наибольшей дифференциацией, если они включены в контекст межличностного общения. «В изолированно взятом выражении лица напрасно ищут раскрытие существа эмоций; но из того, что по изолированно взятому выражению лица, без знания ситуации не всегда удастся определить эмоции, неправильно заключают, что мы узнаем эмоции не по выражению лица, а по ситуации, которая ее вызывает. В действительности из этого можно заключить только то, что для распознавания эмоций (особенно сложных и тонких) выражение лица служит не само по себе, не изолированно, а в соотношении со всеми конкретными взаимопониманиями человека с окружающими» [36, с. 567].

Люди достаточно точно опознают по выражению лица такие эмоции, как радость, удивление, страдание, гнев, несмотря на их индивидуальные

различия у разных коммуникаторов. Много ошибок возникает при узнавании презрения и страха. Презрение нередко путают с гневом [17; 21; 43]. В некоторых исследованиях были выделены общие для всех модальностей эмоций условия их идентификации по мимике [4; 31; 43]. Для разных эмоций выделяют свои оптимальные зоны идентификации. Выражение эмоций горя и страха в области глаз идентифицируется легче, чем в нижней части лица. Экспрессивные характеристики гнева или спокойствия обнаруживаются в области лба. Эмоции радости, отвращения, сомнения максимально точно опознаются по изменениям в нижней части лица. Считается, что умению распознавать эмоции и правильно их интерпретировать человек научается лишь в процессе более длительного и близкого общения.

В целом теоретический анализ проблемы свидетельствует, что эмоциям в невербальной коммуникации принадлежит ведущая функциональная роль.

## Литература

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — СПб.: Питер, 2002. — 282 с.
2. *Анохин П. К.* Системные механизмы высшей нервной деятельности: избр. тр. / АН СССР, отд. физиологии. — М.: Наука, 1979. — 453 с.
3. *Балин В. Д., Грантская Ю. В.* Эмоции // Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учебн. пособие / под общей ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. — СПб.: Питер, 2002. — С. 205–226.
4. *Барабаничиков В. А., Малкова Т. Н.* Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимических проявлений // Вопросы психологии. 1988. № 5. — С. 131–140.
5. *Белобрыкина О. А.* Специфика распознавания эмоций детьми старшего дошкольного возраста в зависимости от отношения матери к ребенку // Наука и образование: материалы IX Всероссийской конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. В 6 т. Т. 5. Ч. 1: Психология и педагогика. — Томск: ИНЛ ТГПУ, 2005. — С. 59–71.
6. *Белобрыкина Е. А., Белобрыкина О. А.* Специфика мотивации общения подростков с отклоняющимся поведением // Актуальные проблемы психологического знания. 2014. № 2. — С. 47–58.
7. *Белобрыкина О. А.* Влияние взаимоотношений в диаде «родитель — ребенок» на эмоциональное развитие и психосоматическое состояние дошкольника // Психология третьего тысячелетия: II Международная научно-практическая конференция: сборник материалов / под общ. ред. Б. Г. Мещерякова. — Дубна: Гос. ун-т «Дубна», 2015. — С. 44–48.
8. *Белобрыкина О. А., Костригин А. А., Чупров Л. Ф.* Эмоционально-коммуникативная компетентность ребенка: проблемы диагностики [Электронный ресурс] // Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири. 2017. № 2. URL: bulletinpp.esrae.ru/219-1125 (дата обращения: 11.11.2017).
9. *Бодалева А. А.* Восприятие и понимание человека человеком. — М.: изд-во МГУ, 1982. — 200 с.
10. *Бреслав Г. М.* Психология эмоций: учебное пособие. — М.: Смысл; Академия, 2004. — 544 с.

11. *Валитова И. Е.* Эмоциональные нарушения у детей раннего возраста: проблемы их распознавания и коррекции // Вестник Брестского университета. 2008. № 3. — С. 89–95.
12. *Вилюнас В. К.* Мотивация и эмоции // Психология эмоций / авт.-сост. В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2004. — С. 291–302.
13. *Данилова Н. Н.* Психофизиология: учебник для вузов. — М.: Аспект Пресс, 2012. — 368 с.
14. *Додонов Б. И.* В мире эмоций / науч. ред. Я. Л. Коломинский. — Киев: изд-во политической литературы Украины, 1987. — 144 с.
15. *Защиринская О. В.* Структурно-функциональная модель нарушения невербальной коммуникации у подростков с интеллектуальной недостаточностью // Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации: Коллективная монография / Черниговская Т. В., Шелепин Е. Ю., Защиринская О. В. [и др.]; под науч. ред. Т. В. Черниговской, Ю. Е. Шелепина, О. В. Защиринской. — СПб.: изд-во ВВМ, 2016. — С. 180–190.
16. *Защиринская О. В., Николаева Е. И., Шелепин Е. Ю.* Понимание подростками с различным уровнем интеллектуального развития жанровых картин и текстов // Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации: Коллективная монография / Черниговская Т. В., Шелепин Е. Ю., Защиринская О. В. и др.; под науч. ред. Т. В. Черниговской, Ю. Е. Шелепина, О. В. Защиринской. — СПб.: изд-во ВВМ, 2016. — С. 191–202.
17. *Защиринская О. В.* Невербальная коммуникация лиц с умственной отсталостью: теоретический абрис проблемы с позиции когнитивно-поведенческого подхода [Электронный ресурс] // Наука. Мысль. 2016. № 6–2. — С. 80–87. URL: <http://www.news.esrae.ru/38-420> (дата обращения: 07.10.2018).
18. *Защиринская О. В., Николаева Е. И., Рыбников В. Ю., Бызова В. М.* Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. — С. 81–93.
19. *Изард К. Э.* Психология эмоций. — СПб.: Питер, 2000. — 464 с.
20. *Изотова Е. И., Никифорова Е. В.* Эмоциональная сфера ребенка: теория и практика. — М.: Academia, 2004. — 288 с.
21. *Ильин Е. П.* Эмоции и чувства. — СПб.: Питер, 2001. — 752 с.
22. *Ильин Е. П.* Психология индивидуальных различий. — СПб.: Питер, 2011. — 700 с.
23. *Куликов Л. В.* Психология настроения. — СПб.: изд-во Санкт-Петербургского университета, 1997. — 228 с.
24. *Лабунская В. А.* Экспрессия человека: общение и межличностное познание. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. — 608 с.
25. *Ланге Г.* Душевные движения. Гнев, ярость // Психология эмоций / авт.-сост. В. К. Вилюнас. — СПб.: Питер, 2004. — С. 118–120.
26. *Лафренье П.* Эмоциональное развитие детей и подростков. — СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. — 256 с.
27. *Лимонченко Р. А., Белобрыкина О. А.* Эмоциональное развитие и становление поведения в детском возрасте: идеи Л. С. Выготского и современная психология // История российской психологии в лицах: Дайджест. 2016. № 6. — С. 116–124.



28. *Мартин Д.* Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2015. — 477 с.
29. *Мясищев В. Н.* Психология отношений / под ред. А. А. Бодалева. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 356 с.
30. *Петровская Л. А.* Общение — компетентность — тренинг: Избранные труды. — М.: Смысл, 2007. — 688 с.
31. Психология и культура: Современные исследования / под ред. Д. Мацумото. — СПб.: Питер, 2003. — 720 с.
32. Психология мотивации и эмоций: хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. — М.: АСТ: Астрель, 2009. — 704 с.
33. Психология эмоций: тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: МГУ, 1984. — 288 с.
34. Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов коммуникации: Коллективная монография / Черниговская Т. В., Шелепин Е. Ю., Заширинская О. В. и др.; под науч. ред. Т. В. Черниговской, Ю. Е. Шелепина, О. В. Заширинской. — СПб.: изд-во ВВМ, 2016. — 203 с.
35. *Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. — М.: Прогресс, 1979. — 392 с.
36. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер Ком, 1998. — 688 с.
37. *Симонов П. В.* Теория отражения и психофизиология эмоций. — М.: Наука, 1970. — 144 с.
38. *Симонов П. В.* Эмоциональный мозг: Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций. — М.: Наука, 1981. — 216 с.
39. *Слободчиков В. И., Шувалов А. В.* Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. — С. 91–105.
40. *Солодков А. С., Заширинская О. В., Малахова А. Н., Ятманов А. Н.* Навыки невербальной коммуникации как фактор социальной адаптации школьников с легкой умственной отсталостью // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2016. № 1 (131). — С. 323–327.
41. *Фрейджер Р., Фейдимен Д.* Личность. Теории, упражнения, эксперименты. — СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. — 704 с.
42. Эмоциональные и познавательные характеристики общения / под ред. В. А. Лабунской. — Ростов-на-Дону: изд-во Ростовского университета, 1990. — С. 150–153.
43. *Belobrykina O. A., Vorobyova P. S.* Psychological descriptors of emotional competence of modern preschool children // Pedagogics. Psychology: Selected Papers of the International Scientific School «Paradigma» (Summer-2015, Varna, Bulgaria) / Compiling coeditors Dr Dr. Sc., Prof. A. V. Berlov, Dr. h. c. mult., Ph. D. L. F. Chuprov, Dr. Sc., Prof. E. K. Yanakieva. Yelm, WA, USA: Science Book Publishing House, 2015. — 144 p. P. 90–99.
44. *Tomkins S. S.* Affect. Imagery. Consciousness. Vol. 1: The positive affects. New York: Springer. Publishing Company, 1962. — 536 с.

## 2.2. Коммуникация и когнитивное развитие дошкольников<sup>1</sup>

Возрастное развитие человека представляет собой непрерывный процесс самоизменения, каждый этап которого связан с ведущим видом деятельности, проходит в определенной социальной ситуации развития, характеризуется появлением психических новообразований и изменением личности. При этом динамика перехода от одного возрастного периода к другому может быть резкой, критической и медленной, постепенной. В отношении развития коммуникации ребенка — это последовательность качественно отличающихся друг от друга стадий, которые характеризуются следующими показателями (Л. С. Выготский, 1983; Д. Б. Эльконин, 1997):

- определенной социальной ситуацией развития или той конкретной формой отношений, в которые вступает человек с другими людьми в данный период;
- ведущим видом деятельности;
- основными психическими новообразованиями (от отдельных психических процессов до коммуникативных свойств).

Именно с этих позиций следует рассматривать динамику развития взаимосвязи общения и когнитивного развития детей различных возрастных групп. Как отмечается в исследованиях М. И. Лисиной, начиная с ранних этапов онтогенеза особую роль в психическом развитии ребенка играет общение [8].

Особый интерес с точки зрения общения представляют работы по проблеме возникновения и развития речи у детей (Л. С. Выготский, 1983; А. А. Леонтьев, 1997; О. А. Белобрыкина, 1998; Е. Ф. Рыбалко, 2001, Л. Ф. Обухова, 2015; и др.). В их основе лежит рассмотрение речи как составного элемента структуры коммуникативной деятельности, занимающего в ней положение действия или операции (средства общения) и связанного с остальными ее составляющими. В частности, показано, что обогащение и развитие речи происходит в контексте усложнения и изменения общения ребенка с окружающими людьми, под влиянием встающих перед ним коммуникативных задач [18].

Активность речевого общения является показателем диагноза и прогноза при нарушениях коммуникации и отклонениях в когнитивном развитии ребенка [5]. Известно, что только человек способен к развитию членораздельной речи и отвлеченного мышления, и в то же время формирование

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта РФФИ № 17-06-00989/17 — ОГОН «Лонгитюдное исследование прогнозных паттернов задержки психомоторного развития детей дошкольного возраста».



речи — весьма длительный процесс, который осуществляется на протяжении целого ряда лет [7]. На важнейшее значение способности ребенка к общению в процессе взаимодействия с людьми обращали внимание известные психологи (М. И. Лисина, 1986; Д. Б. Эльконин, 1997). Они подчеркивали, что психическое развитие младенца начинается с эмоционального контакта с матерью, т. е. с акта общения. Специалисты в области психологии придают огромное значение общению человека, указывая, что ограничение общения с окружающими отрицательно сказывается на психическом развитии личности [2; 8; 18].

Наличие коммуникативных умений сказывается на развитии психических процессов, таких как речь, память, мышление, восприятие, помогает личности осуществить процесс собственной социализации и адаптации в обществе, создает условия для расширения межличностных контактов [5]. Дети, способные к общению, как правило, легко ориентируются в жизненных ситуациях, довольно быстро расширяют свои социальные связи, формируют межличностные отношения, преодолевают коммуникативные барьеры, находят способы выхода из конфликтной ситуации, наконец, они, как показано А. В. Запорожцем, испытывают намного меньше стрессов, чем те, кто не владеет техникой межличностного общения [4]. При этом следует иметь в виду, что существуют особенности речевых коммуникаций, зависящие от возраста.

А. В. Запорожец (1986) отмечает, что ребенок постепенно овладевает речью как средством общения и приобретения знаний, как видом деятельности (речевой и коммуникативной). По мере взросления у него проявляется ориентировочная реакция, которая сменяется реакцией ожидания знакомого лица, оживления при его появлении. Постепенно формируется познавательный интерес, от наличия которого зависит интенсивность психического развития. Появляются элементы общения с помощью жестов: ребенок тянет руку к тому, что хочет получить, отворачивается, если ему что-то не нравится. Отсутствие стремления детей к общению должно настораживать, так как оно свидетельствует об отклонениях в социальном и психическом развитии.

Классическая позиция Л. С. Выготского о максимальной социальности младенца состоит в том, что ни одна его потребность не может быть удовлетворена без взрослого, т. е. без социального опосредования, которое и означает начало процесса социализации [3]. В то же время уже на ранних стадиях онтогенеза возникает субъективная социальность: переживание, а затем и осознание своей включенности в отношения с людьми. Рассмотрим более детально возникающие психологические новообразования в общении ребенка на примере дошкольного этапа его развития.

Коммуникативное развитие является необходимой предпосылкой когнитивного развития ребенка. Данная связь, ярко проявляющаяся в раннем

возрасте, сохраняется и на последующих этапах развития [19]. С нейрокогнитивной точки зрения несомненна роль развития префронтальной коры головного мозга, ответственной за процессы целеполагания, контроля, в том числе — в организации социального поведения ребенка, его общения со взрослыми и сверстниками [21; 24; 25]. Недостаточная зрелость префронтальной коры, свойственная детям с задержкой психического развития (ЗПР), в первую очередь проявляется в низкой произвольности организации поведения, недостаточном уровне самоорганизации, контроля, отражается на психодинамических характеристиках сквозных психических процессов — внимания и памяти. В связи с этим диагностика особенностей когнитивного развития в раннем возрасте чрезвычайно важна для определения конкретных социальных факторов, влияющих на когнитивное развитие ребенка.

У детей с ЗПР слабость префронтальной коры обуславливает снижение активности познавательных процессов. Активизация данной зоны головного мозга связана с аспектами не только социального, но и когнитивного развития. Она также отвечает за регуляцию эмоций, которые у детей становятся основой для налаживания межличностных отношений и формирования образа другого человека.

Целью отдельных исследований стало изучение взаимосвязи коммуникативных, эмоциональных навыков и темпа когнитивного развития. Результаты свидетельствуют, что дошкольники, имеющие более подвижный когнитивный темп, имеют и высокие показатели коммуникации [22; 24]. В настоящее время, полагают Т. А. Логунов и Л. В. Логунова (2017), каждый ребенок становится субъектом образовательно-воспитательного процесса. Одной из задач всестороннего развития дошкольников является формирование не только отдельных качеств и компетенций, но и в целом когнитивного развития. В целом динамика развития общения благоприятна для психического онтогенеза. Коммуникативное развитие ребенка осуществляется на основе реализации познавательных способностей и потребностей ребенка в тот момент, когда наличные условия и характер протекания коммуникаций не могут удовлетворять новым психологическим запросам ребенка. Можно говорить о том, что ребенок в процессе взаимодействия начинает совершенствовать имеющиеся средства коммуникации и одновременно усваивает новые приемы познания окружающей действительности. Коммуникативная деятельность является одним из важнейших способов получения информации о внешнем мире и способом формирования познавательной и эмоциональной сфер, что особенно значимо для коррекции недостатков развития детей с ЗПР [16].

Наиболее частыми вариантами нарушений развития в дошкольном возрасте являются минимальные интеллектуальные (ЗПР) и речевые (ОНР)

нарушения и их сочетание в структуре дефекта. Формирование коммуникации у этой категории детей сопряжено с рядом трудностей, связанных с особенностями онтогенеза речевого развития, парциальными недостатками когнитивной сферы, малым кругом знаний, недостаточной познавательной активностью и мотивацией к общению [14].

В структуре коммуникативных умений дошкольников с ОНР и ЗПР наименее сформированным компонентом оказался языковой, обуславливающий основные затруднения в ситуациях делового, познавательного и личностного общения [15]. У дошкольников с ЗПР наиболее сформированным компонентом коммуникативных умений оказался экспрессивно-мимический компонент. Очевидно, что реализация потребностно-мотивационного компонента коммуникативных умений зависит от самой ситуации общения дошкольников. В «затруднительных» случаях общения, требующих от детей определенной гибкости, регуляции взаимодействия, активных усилий по его поддержанию (совместная ролевая игра или игра с правилами, решение совместных познавательных задач и т. п.), дошкольники с ЗПР слабо реализуют потребностно-мотивационную составляющую коммуникативных умений. Если ситуация общения относительно «легкая», особенно если партнером по общению выступает взрослый, направляющий диалог (совместная продуктивная деятельность), дошкольники с ЗПР успешно реализуют потребностно-мотивационную составляющую коммуникативных умений [15]. По результатам психогенетического анализа развития когнитивных способностей установлено, что наиболее генетически детерминированными оказываются способности речи, словесно-логическое мышление, математические способности, менее детерминированы способности памяти и внимания, еще менее — сенсомоторные способности. Наименьшая генетическая детерминация оказалась у творческих способностей и воображения [17].

В 2016–2017 годах нами была проведена серия исследований прогностических маркеров ЗПР у детей дошкольного возраста, результаты которых конкретизируют детерминацию когнитивного развития ребенка его коммуникацией со взрослыми. В 2016 году исследование критериальной валидности «Шкалы психомоторного развития» на выборке 1270 детей в возрасте 3–6 лет позволило выявить маркеры ЗПР [23]. Исследование показало, что наиболее достоверные маркеры ЗПР komponуются из критериев, непосредственно демонстрирующих успешность интериоризации ребенком знаний и навыков обыденной жизни, возможной только в социальном взаимодействии со взрослыми. Это задания на осведомленность, бытовые навыки, тонкую моторную координацию, понимание речи и др.

В другом исследовании, проведенном нами в 2017 году, выявлялись маркеры ЗПР у детей в возрасте 4 лет (от 1461 до 1827 дней) [11]. Всего было обследовано 575 дошкольников без установленного диагноза (группа «Норма»)

и 53 ребенка с диагнозом «ЗПР» (различия групп по возрасту статистически не достоверно). Использовался набор из 236 разнородных заданий [6]. Для анализа данных последовательно применялись две альтернативные стратегии. Стратегия № 1 заключалась в предварительном отборе переменных, в совокупности наилучшим образом предсказывающих диагноз («Норма» — «ЗПР») с использованием метода «Дискриминантного анализа с шаговым отбором переменных» (ДА). Стратегия № 2 заключалась в разработке и стандартизации шкал развития для 4-летних детей выборки «Норма», таких, которые в совокупности обеспечивают наилучшее различение выборок «Норма» и «ЗПР».

В соответствии со стратегией № 1, дискриминантный анализ (ДА) с шаговым отбором переменных установил 53 задания (переменные), обеспечивающие в совокупности наиболее точный прогноз принадлежности ребенка к группе «Норма» (99,3 %) или к группе «ЗПР» (92,5 %). Дальнейший факторный анализ позволил сгруппировать 49 из этих переменных в 6 факторов-шкал, обеспечивающих по ДА высокую точность прогноза принадлежности к группе «Норма» (96,2 %) и к группе «ЗПР» (97,2 %). При этом наибольший вклад в точность прогноза вносили шкалы «Тонкая моторика» (социально-обусловленные действия, требующие моторной точности и ловкости: рисует человека, застегивает пуговицы, самостоятельно срисовывает крест и пр.) и «Социальный интеллект» (различает хорошие и плохие поступки, изображенные на картинке, может делиться с другими вещами, выполняет сложные команды и пр.). По всем 6 шкалам средние значения (критерий t-Стьюдента) для группы «Норма» статистически достоверно выше, чем для группы «ЗПР» ( $p < 0,0001$ ). Моделирование структурными уравнениями (SEM) подтвердило, что все 6 шкал являются индикаторами общего фактора способностей (фактор G), который оказался единственным предиктором принадлежности к группам «Норма» или «ЗПР». Как и по результатам анализа прогноза (ДА), с наибольшим весом в «фактор G» вошли «Тонкая моторика» и «Социальный интеллект». Анализ связей (корреляции Пирсона) «Социального интеллекта» с остальными шкалами на выборке «Норма» ( $N = 575$ ) показал следующие результаты (в порядке убывания тесноты связей). Наиболее тесно «Социальный интеллект» связан с «Тонкой моторикой» ( $r = 0,410$ ;  $p < 0,0001$ ), «Пространственным мышлением» (социально-обусловленные манипуляции с предметами: продолжение узора, раскладывание картинок в заданном порядке и пр.) ( $r = 0,239$ ;  $p < 0,0001$ ), «Вербально-понятийным мышлением» (знание названий животных, их детенышей, профессий людей и пр.) ( $r = 0,213$ ;  $p < 0,0001$ ). Довольно информативно, что в группе «ЗПР» ( $N = 53$ ) статистически достоверной связи между «Социальным интеллектом» и «Тонкой моторикой» не обнаружено ( $r = 0,171$ ;  $p = 0,220$ ), хотя с остальными шкалами «Социальный интеллект» связан так же, как и в группе «Норма».



В соответствии со стратегией № 2, в группе «Норма» с использованием массива из 73 разнородных заданий было выделено 6 факторов. Далее были вычислены значения соответствующих шкал, как суммы входящих в них пунктов, в том числе — для группы «ЗПР». Для последующей проверки перекрестной валидности результатов всей выборки («Норма» и «ЗПР») были поделены на 2 подгруппы по медиане возраста группы «ЗПР»: «младшие» (возраст до 1677 дней) и «старшие» (остальные). Для проверки дискриминативной валидности шкал в отношении прогноза принадлежности к группам трижды применялся дискриминантный анализ: в отношении всей выборки, выборок «младшие» и «старшие». Во всех трех случаях ДА пошагово отобрал одни и те же 4 шкалы, в совокупности обеспечивающие максимальную точность прогноза принадлежности к группе (точность — не ниже 95 %): «Вербально-понятийное мышление», «Психомоторная координация» (определялась по заданиям на участие в играх, навыки типовых действий в быту — застегивание пуговиц и т. п.), «Кратковременная зрительная память», «Общая осведомленность». В таблице 1 приведены стандартизованные коэффициенты дискриминантной функции, абсолютное значение которых пропорционально вкладу каждой шкалы в разделение классов (групп).

Во всех трех случаях наибольший вес в различении групп имеет шкала «Психомоторная координация» (по содержанию наиболее близкая к шкале «Тонкая моторика», тесно связанной со шкалой «Социальный интеллект»). А наименее эффективна для дифференциальной диагностики шкала «Кратковременная зрительная память», наименее обусловленная социальным взаимодействием: указанная шкала объединяет задания разной сложности, в которых ребенку требовалось находить картинки, предъявляемые ранее или во время обследования.

*Таблица 1. Стандартизованные коэффициенты дискриминантной функции*

| Предиктор                           | Все<br>(N = 575) | Младшие<br>(N = 356) | Старшие<br>(N = 272) |
|-------------------------------------|------------------|----------------------|----------------------|
| «Вербально-понятийное мышление»     | 0,467            | 0,524                | 0,396                |
| «Психомоторная координация»         | 0,631            | 0,595                | 0,657                |
| «Кратковременная зрительная память» | 0,060            | 0,078                | 0,020                |
| «Общая осведомленность»             | 0,237            | 0,242                | 0,244                |

Результаты наших исследований подтверждают и уточняют ранее полученные данные других исследователей о связи между развитием социального интеллекта и когнитивных достижений ребенка [20]. Так, в частности, нами выявлено, что в 4-летнем возрасте у ребенка сохраняется и развивает-

ся тесное взаимодействие зрительного восприятия и двигательной активности — тонкой моторики, психомоторной координации, обусловленной коммуникацией со взрослыми.

Таким образом, анализ результатов данного исследования подтверждает и детализирует известные положения отечественной психологии о том, что онтогенез психики человека опирается, прежде всего, на развитие коммуникативного процесса — общения как такового. В концепции высших психических функций Л. С. Выготского коммуникация рассматривается как важнейший фактор психического развития ребенка, так как способствует установлению отношений между ребенком, окружающей предметной средой и социальной действительностью [1; 2]. По мысли Б. Ф. Ломова, «общение является важнейшей детерминантой познавательных процессов на всех их уровнях» [10, с. 284].

Наше исследование 4-летних детей в норме и с ЗПР позволяет утверждать, что центральное место в этом возрасте занимает развитие социально-значимых моторных действий (развитие тонкой моторики), которое происходит в тесной связи с развитием коммуникации, что обеспечивает дальнейшее всестороннее умственное развитие ребенка на основе общения.

## Литература

1. *Белобрыкина О. А.* Речь и общение. — Ярославль: Академия развития, 1998. — 240 с.
2. *Выготский Л. С.* Проблема возраста // Психология. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 1008 с.
3. *Выготский Л. С.* Собр. соч. В 6 т. / глав. ред. А. В. Запорожец. Т. 5: Основы дефектологии / под. ред. Т. А. Власовой. — М.: Педагогика, 1983. — 368 с.
4. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. В 2 т. Т. 1: Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
5. *Защиринская О. В., Николаева Е. И., Рыбников В. Ю., Бызова В. М.* Влияние внутрисемейной коммуникации на специфику восприятия жестов детьми младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 5. — С. 81–93.
6. *Иванова А. Е., Мирошников С. А.* Методические материалы к экспертной системе индивидуального сопровождения «Лонгитюд». — СПб.: изд-во СПбГУ, 2001. — 44 с.
7. *Леонтьев А. А.* Психология общения. — М.: Смысл, 1997. — 351 с.
8. *Лисина М. И.* Проблемы онтогенеза общения. — М.: Педагогика, 1986. — 144 с.
9. *Логунов Т. А., Логунова Л. В.* Концептуальный подход к когнитивному развитию дошкольников (психолингвистический аспект) [Электронный ресурс] // Образовательная среда сегодня: теория и практика (Чебоксары, 04 апреля 2017). 2017. — С. 137–140. URL: [elibrary.ru/item.asp?id=29055683](http://elibrary.ru/item.asp?id=29055683) (дата обращения 11.11.2017).



10. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984. — 444 с.
11. Наследов А., Мирошников С., Заширинская О., Ткачева Л. Дифференциальная диагностика когнитивного и психомоторного развития детей четырех лет // Психологический журнал. 2018. Т. 39, № 5. — С. 49–65.
12. Обухова Л. Ф. Возрастная психология: учебник по дисциплине «Возрастная психология» для студентов высших учебных заведений, обучающихся по гуманитарным направлениям и специальностям. — М.: Юрайт, 2015. — 460 с.
13. Рыбалко Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология. — СПб.: изд-во С.-Петербург. ун-та, 2001. — 221 с.
14. Рыбников В. Ю., Заширинская О. В. Феноменология возрастных закономерностей нарушения общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью // Вестник психотерапии. 2013. № 47 (52). — С. 71–85.
15. Серебrenникова С. Ю., Бобкова О. Е. Коррекция коммуникативных умений дошкольников с минимальными речевыми и интеллектуальными нарушениями // Педагогика и психология. Теория и практика. 2015. № 2 (2). — С. 14–16.
16. Троишнина О. В. Развитие вербальной коммуникации дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Образование и наука в современных условиях. 2016. № 4 (9). — С. 100–101. URL: [elibrary.ru/item.asp?id=27022782](http://elibrary.ru/item.asp?id=27022782) (дата обращения 11.11.2017).
17. Фасхутдинова Ю. Ф. К вопросу о развитии когнитивных способностей у детей с ЗПР [Электронный ресурс] // Психолог. 2013. № 5. — С. 24–45. URL: [e-notabene.ru/pp/article\\_9135.html](http://e-notabene.ru/pp/article_9135.html) (дата обращения 11.11.2017).
18. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах / под ред. Д. И. Фельдштейна. — М.: изд-во Ин-та практической психологии; Воронеж: НПО МОДЭК, 1997. — 416 с.
19. Baglio G., et al. Social competence in children with borderline intellectual functioning: delayed development of theory of mind across all complexity levels // *Frontiers in Psychology*. 2016. Vol. 7. — P. 1604.
20. Caputi M., et al. Longitudinal effects of theory of mind on later peer relations: The role of prosocial behavior // *Developmental Psychology*. 2012. Vol. 48. — P. 257–270.
21. Grossmann T. The role of medial prefrontal cortex in early social cognition [Электронный ресурс] // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7. Article 340. URL: [www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3701864/](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3701864/) (дата обращения 11.11.2017).
22. Kayili G., Erbay F. A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos // *Early Child Development and Care*. 2017. — P. 1–10.
23. Miroshnikov S. A., Nasledov A. D., Zashchirinskaia O. V. Criterion validation of the Scale of Psychomotor Development (SPMD) in developmental delay study of pre-school children // *Procedia — Social and Behavioral Sciences*. 2016. Vol. 233. — P. 220–224.
24. Moriguchi Y., Hiraki K. Prefrontal cortex and executive function in young children: a review of NIRS studies // *Frontiers in Human Neuroscience*. 2013. Vol. 7. — P. 867.
25. Tsujimoto S., Yasumura A. Increased prefrontal oxygenation related to distractor-resistant working memory in children with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) // *Child Psychiatry & Human Development*. 2013. № 44 (5). — P. 678–688.

## 2.3. Невербальная коммуникация в семье: обзор иностранных источников

Невербальная коммуникация (НК) — необходимое условие взаимодействия в семье между родителями и детьми, облегчающее проявление привязанности, регулирующее демонстрацию эмоций и определяющее поведение в конкретной ситуации [47]. Невербальные знаки поставляют информацию об интенсивности детских эмоций и их значении в контексте происходящих событий [32]. Хотя обычно фокус внимания и родителей, и профессионалов направлен на детскую речь, невербальные процессы играют ключевую роль в развитии, обучении [29] и в процессе социализации ребенка [19]. Навыки НК, экстрагированные ребенком при переработке социальной информации, такие как способность точно посылать и получать невербальную информацию, существенны для контроля любых взаимодействий [39]. НК включает лицевую экспрессию, жесты, тон голоса [6]. Навыки НК критичны для социального успеха и эмоционального благополучия в культурной среде [49] и связаны с широкими аспектами развития детей [29].

Исследования младенцев в ежедневной жизни демонстрируют поразительные способности к коммуникации. Так, L. B. Adamson выявил биологические и поведенческие изменения в первые несколько месяцев жизни (направление движения глаз, зрительное сосредоточение, вокальное поведение, способность инициировать взаимодействие), которые позволяют ребенка постепенно становиться коммуникатором [2, с. 92].

Во второй половине первого года жизни дети развивают способность координировать внимание, как на социального партнера, так и на внешние объекты [11], и эта способность вовлекать в совместное взаимодействие обеспечивает фундамент общего опыта, который лежит и в основе освоения языка [8; 57].

Большое значение в развитии НК имеет чувствительность матери к поведению ребенка [24; 43]. Социальный контекст, в котором матери отбирают сигналы ребенка и отвечают на его невербальное поведение, обеспечивает возникновение предлингвистических коммуникативных сигналов, таких как жесты [1]. Младенцы применяют специальные действия, часто весьма талантливо [36], чтобы привлечь внимание окружающих для общения, и ряд авторов (L. Camaioni, 1993; V. M. Colegrove, S. S. Navighurst, 2016) подчеркивают, что ответы взрослых могут способствовать осознанию детьми функциональной связи между собственными действиями ребенка и соответствующим поведением другого. Для этого взрослые, прежде всего матери, должны обеспечить последовательные, согласованные, соответствующие ситуации реакции, которые дети могут оценивать как приглашение к коммуникации [44]. Весьма часто эти базисные аспекты материнского пове-



дения отдельные авторы описывают как «партнерскую чувствительность» [63, с. 679]. Очевидно, что критический шаг в этом направлении включает селекцию матерью действий из потока поведенческих актов младенца с целью оценки, какие из них потенциально могут стать сигналами [63].

Мы полагаем, что исследователь НК в семье должен задаться вопросом, может ли мать идентифицировать те действия, которые соответствуют приглашению к коммуникации? До какой степени она способна идентифицировать действие ребенка как коммуникативно обусловленное в одном случае, а в другом не считать его таковым? Для изучения таких возможностей матерей их обычно просят интерпретировать видеозаписи поведения ребенка [37]. Показано, что матери могут идентифицировать невербальные эмоции у детей до года на любом возрастном этапе [34].

Детско-родительские взаимоотношения, способы, которыми родители отвечают на экспрессию эмоций детей, обуславливают уровень безопасности и привязанности к родителям и поэтому могут влиять на детские переживания и переживания в период взрослости [12; 47]. Навыки НК у детей поддерживаются обратной связью через социальные установки и обучение через наблюдение [20], моделирование [35] и подражание [14].

Если родители чувствительны и постоянны к невербальным знакам детей, дети более адаптивны [46], способны регулировать собственные эмоции [59], развивают внутренний локус контроля и учатся эффективно поддерживать длительное взаимодействие [39]. Материнское прикосновение и звуки голоса вызывают выброс окситоцина, изменение активации нервной системы в сторону ощущения безопасности, что способствует развитию более эффективной физиологической регуляции и социальной связанности [41; 51].

Дети пользуются стратегиями НК, чтобы достичь рациональных, инструментальных, просоциально-ориентированных целей в соответствии правилами и в рамках социального контекста, включая отношения с родителями [64]. Стратегии могут включать изменение лицевой экспрессии или, напротив, управление эмоциями и подавление ее внешних проявлений [19]. Способность родителей понимать и отвечать на невербальные сигналы детей с просьбой о поддержке, переживаемом стрессе и потребности в общении повышает уверенность ребенка в собственных возможностях [47], в том, что родители могут эффективно регулировать эмоции, физиологию, поведение и защиту детей в опасных ситуациях, обеспечивать руководство в сложных условиях внешней среды [40].

Родители формируют поведение детей частично через НК, которая либо принимается, либо не принимается ими [13]. НК развивается, когда вербальные или невербальные послания родителей являются недвусмысленными и конгруэнтными. Если же невербальные сигналы родителей непосредственно

противоречат их же вербальным посланиям, у детей возникают трудности опознания эмоций, что негативно влияет в том числе на их самовосприятие [28]. Карательные или отвергающие реакции родителей на экспрессию детьми негативных эмоций могут вести к соматизации внутренних проблем, в частности, к необъяснимой с медицинской точки зрения головной боли [26; 50], которая будет невербально сообщать о негативном эмоциональном состоянии ребенка [42].

Дети ориентируются на способности родителей точно интерпретировать детские эмоции. Если же родители не могут этого делать, чувства ребенка неверно интерпретируются самим ребенком и становятся противоречивыми [16]. Это может повлиять и на детскую способность четко выражать эмоции, которая необходима, чтобы родитель мог оценить, какой уровень поддержки требуется ребенку в данный момент [58].

На НК детей влияют и оценки родителями собственных эмоций, их представление о том, какова роль эмоций в общении, что ведет к усилению или подавлению экспрессии эмоций, что в свою очередь влияет на развитие регуляции эмоций детьми [27]. Исследования свидетельствуют о том, что реципрокная (обратная) НК родителей и избегание эмоциональных проявлений родителями позднее, в рамках подростково-родительских отношений, порождают у ребенка чувство стыда и презрение к себе [30]. Проявление родителями гнева позволяет предсказать низкий уровень коммуникации в ситуации конфликта родителя и подростка [20].

Родители могут с самого рождения невербально передавать детям, что они понимают их состояние, формируя способность рефлексировать собственное состояние в будущем [25]. Если родители не могут этого делать, у ребенка не возникнет интеграции внутренних переживаний и их внешних проявлений, и его внутренний мир в большей мере будет ориентироваться на невербальные знаки, а не на слова.

Для родителей и детей, которые нуждаются в профессиональном сопровождении в результате возникших трудностей коммуникации, важна именно интервенция на основе НК, что способствует развитию экспрессивных эмоциональных реакций у детей и улучшает понимание детских переживаний их родителями [65].

Трудности в НК являются интра- и интерперсональными, и они влияют на коммуникацию и родителей, и детей. Идентификация этих трудностей и прогноз того, как они позднее могут повлиять на возникновение проблем во взаимодействии «родитель — ребенок», критично важно для формирования эффективных терапевтических интервенций. Трудности НК родителей могут повлиять на общее направление воспитания ребенка. Ранний негативный опыт, пережитый родителем, влияет на его способность быть чувствительным к НК собственных детей [5], уровень конфликтности ком-



муникации его с другим родителем, представление о том, как следует выражать и переживать эмоции [27], вегетативные проявления эмоционального состояния [53] и психосоматические заболевания [60].

Психопатология также может влиять на способность родителей замечать и сочувственно реагировать на детские чувства. Родители с пограничными расстройствами [22], имеющие высокий риск жестокого обращения с ребенком, испытывающие стресс и депрессию [3], имели большие трудности в точности опознания детской невербальной экспрессии эмоций. Депрессия и тревога характеризуются изменением в частоте голоса и моторной экспрессии родителя [21], которые отражают психопатологию родителей и влияют на реакции детей и их обучение социально приемлемым навыкам коммуникации. Родители с этими особенностями могут подавать минимальные или двусмысленные невербальные сигналы детям [15]. Их эмоции проявляются в поведении и могут представлять собой негативные реципрокные циклы взаимодействия, в которых применяется неприкрытая вредоносная для детского социального и эмоционального развития НК [23].

Алекситимия, представляющая собой неспособность переводить чувства в слова [55], встречается приблизительно у 10 % родителей в популяции. Такие родители характеризуются дефицитом узнавания знаков НК и обедненной собственной экспрессией, что в совокупности создает межличностные проблемы [54]. Алекситимия дополняется многими другими дефицитами у родителей, включая неспособность эффективно отвечать на вопросы детям [31], стремление к чрезмерной защите или интрузии [56], недоверие к независимости ребенка и ориентацию на достижения с игнорированием эмоциональной сферы ребенка, авторитаризма в воспитании [17].

Родители могут использовать эти стратегии, пока они не способны точно интерпретировать невербальное поведение ребенка или оценивать влияние их собственной НК на ребенка, его переживание и поведение [7]. Родители могут быть неспособными проявлять НК таким образом, чтобы дети могли использовать ее как модель, могут демонстрировать пренебрежение или негативное отношение к детской НК, могут не суметь учить ребенка любому проявлению НК и выражению эмоций, что ведет к негативным последствиям для детской компетенции в эмоциональной сфере [19]. Дети, которые не обучены эффективным способом участвовать в НК, могут в социальном взаимодействии обладать неэффективными копинг-стратегиями [48].

Детская психопатология может быть связана с проблемами точности интерпретации НК. Так, в одном исследовании мальчики из группы детей, имеющих психопатологию, отличались от нормативно развивающихся детей способностью узнавать и интерпретировать невербальные сигналы других детей, что предполагало, что они ошибочно перерабатывали НК, след-

ствием чего было агрессивное поведение [45]. Обнаружена связь между дефицитом в переработке НК и депрессией [61] и социальной тревогой у детей и подростков [33].

Трудности НК связываются с недостатком вербализации эмоций у детей и подростков, а затем с неверным пониманием и даже исключением невербальной экспрессии, например, гнева [52]. Эти трудности могут ассоциироваться с проблемами регуляции эмоций, циклическим повторением неэффективных способов взаимодействия, в которых повторяющаяся неверная интерпретация невербальных знаков других генерирует негативные ответы на заботу взрослых и сверстников. Это может порождать детскую агрессивность и эмоционально лабильные реакции, которые впоследствии могут привести к поведенческим проблемам [4]. Попадание в сложные ситуации вызывает у таких детей неадаптивную невербальную экспрессию, при которой межличностное взаимодействие вызывает длительные состояния интенсивных негативных эмоций [49]. Это может интерпретироваться обществом как «Социальные (прагматические) коммуникационные заболевания» [18], которые сопровождаются рядом поведенческих расстройств у детей, включая дефицит внимания с гиперактивностью и кондуктивными<sup>2</sup> расстройствами (повторяющееся или постоянное поведение, ущемляющее права других людей или основные соответствующие возрасту социальные нормы и правила) [38].

Исключительную информативность представляют жесты, сопровождающие речевое высказывание. Исследования с использованием метода «ФЯМР-сканирование» (функциональное ядерно-магнитно-резонансное сканирование) обнаруживают области, которые связаны с сочетанием речи и жестов. Оказалось, что в этом случае обнаруживается билатеральная активация задней верхней височной извилины, прецентральной извилины и нижней лобной доли, которые поддерживают интеграцию речи и жеста. При этом в левом верхнем височном и премоторном регионах обнаружены области усиленного ответа. Авторы полагают, что это области внутри больших нейрональных сетей, которые играют двойную роль — как в сенсорной, так и семантической интеграции информации, тогда как окружающие области поддерживают активность только для сенсорной или только для семантической информации. В то же время жесты и речь совместно активируют меньшие области в мозге, чем отдельно речь или жесты, что свидетельствует о том, что мозг точнее и легче идентифицирует совместную работу этих параметров, чем каждый в отдельности [50; 62].

---

<sup>2</sup> От англ. “conduct” — «управление», обозначает расстройства, связанные с управлением поведением.



В целом вся совокупность данных свидетельствует о значимости невербальной коммуникации в развитии ребенка и подчеркивает особую роль ее в формировании ближайшего окружения ребенка.

## Литература

1. *Acredolo L., Goodwyn S.* Symbolic gesturing in normal infants // *Child Development*. 1988. Vol. 59. — P. 450–466.
2. *Adamson L. B.* Communication development during infancy. Madison, Wis: Westview, 1996. — 480 p.
3. *Asla N., de Paul J., Perez-Albeniz A.* Emotion recognition in fathers and mothers at high-risk for child physical abuse // *Child Abuse and Neglect*. 2011. Vol. 35. — P. 712–721.
4. *Beauchaine T., Gatzke-Kopp L., Mead H. K.* Polyvagal theory and developmental psychopathology: emotion dysregulation and conduct problems from preschool to adolescence // *Biological Psychology*. 2007. Vol. 74. — P. 174–184.
5. *Berenbaum H.* Childhood abuse, alexithymia and personality disorder // *Journal of Psychosomatic Research*. 1996. Vol. 41. № 6. — P. 585–595.
6. *Boice R., Mont P. M.* Specification of nonverbal behaviours for clinical assessment // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1982. Vol. 7, № 2. — P. 79–94.
7. *Bugental D. B.* Interdisciplinary insights on nonverbal responses within attachment relationships // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2005. Vol. 29, № 3. — P. 177–179.
8. *Butterworth G.* The ontogeny and phylogeny of joint visual attention // *Natural theories of mind: evolution, development, and simulation of everyday mind-reading* / Ed. by A. Whiten. Oxford: Blackwell, 1991. — P. 223–232.
9. *Camaioni L.* The development of intentional communication: a re-analysis // *New perspectives in early communicative development* / J. Nadel, L. Camaioni (eds). London: Routledge, 1993. — P. 82–96.
10. *Colegrove V. M., Havighurst S. S.* Review of Nonverbal Communication in Parent-Child Relationships: Assessment and Intervention // *Journal Child Fam Stud*. 2016. Vol.: September. — P. 26–63.
11. *Corkum V., Moore C.* The origins of joint visual attention in infants // *Developmental Psychology*. 1998. Vol. 34. — P. 28–38.
12. *Carton J. S., Kessler E. A., Pape C. L.* Nonverbal decoding skills and relationship wellbeing in adults // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1999. Vol. 23, № 1. — P. 91–100.
13. *Casey R. J., Fuller L. L.* Maternal regulation of children's emotions // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1994. Vol. 18, № 1. — P. 57–89.
14. *Coan J. A., Gottman J.* The specific affect coding system (SPAFF) // *Handbook of Emotion Elicitation and Assessment* / ed. by J. A. Coan, J. B. Allen. New York: Oxford University Press, 2007. — P. 257–285.
15. *Crittenden P.* Raising Parents. United Kingdom: Willan Publishing, 2008. — 381 p.
16. *Crittenden P.* All in the family: integrating attachment and family systems theories // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2009. Vol. 14, № 3. — P. 389–409.
17. *Cuzzocrea E., Barberis N., Costa S., Larcan R.* Relationship between alexithymia, parenting style, and parental control // *Psychological Reports: Relationships and Communications*. 2015. Vol. 117, № 2. — P. 580–596.
18. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5.* Washington D. C: American Psychiatric Association 2013. — 145 p.

19. *Dunsmore J. C., Her P., Halberstadt A. G., Perez-Rivera M. B.* Parents' beliefs about emotions and children's recognition of parents' emotions // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2009. Vol. 33. — P. 121–140.
20. *Eisenberg N., Hofer C., Spinrad T. L., Gershoff E. T., Valiente C., Zhou Q., Darling N.* Understanding mother-adolescent conflict discussions: concurrent and across-time prediction from youth's dispositions and parenting. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 2008. Vol. 73, № 2. — P. 1–175.
21. *Elgring H., Scherer K. R.* Vocal indicators of mood change in depression // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1996. Vol. 20, № 2. — P. 83–110.
22. *Elliot R., Campbell L., Hunter M., Cooper G., Melville J., McCabe K., Loughland C.* When I look into my baby's eyes infant emotion recognition by mothers with borderline personality disorder // *Infant Mental Health Journal*. 2013. Vol. 35, № 1. — P. 21–32.
23. *Ehrlich K. B., Richards J. M., Lejuez C. W., Cassidy J.* When parents and adolescents disagree about disagreeing: observed parent-adolescent communication predicts informant discrepancies about conflict // *Journal of Research on Adolescence* (Version of Record online: 18 FEB. 2015). 2016. Vol. 26. Iss. 3. — P. 380–389.
24. *Elias G., Broerse J.* Developmental changes in the incidence and likelihood of simultaneous talk during the first two years: a question of function. *Journal of Child / Language*. 1996. Vol. 23. — P. 201–217.
25. *Fonagy P., Target M.* Attachment and reflective function: their role in self-organization // *Development and Psychopathology*. 1997. Vol. 9, № 4. — P. 679.
26. *Gilleland J., Suveg C., Jacob M. L., Thomassin K.* Understanding the medically unexplained: emotional and familial influences on children's somatic functioning // *Child: Care, Health and Development*. 2009. Vol. 35, № 3. — P. 383–390.
27. *Gottman J., Fainsilber K., Hooven C.* Meta-Emotion: How Families Communicate Emotionally. New York: Psychology Press, 1997. — 384 p.
28. *Grebelsky-Lichtman T.* Parental patterns of cooperation in parent-child interactions: the relationship between nonverbal and verbal communication // *Human Communication Research*. 2014. Vol. 40. — P. 1–29.
29. *Halberstadt A. G., Parker A. E., Castro V. L.* Nonverbal communication: developmental perspectives // *Nonverbal communication / J. A. Hall, M. L. Knapp* (eds.). New York: De Gruyter, 2013. — P. 93–105.
30. *Kahlbaugh P. E., Haviland J. M.* Nonverbal communication between parents and adolescents: a study of approach and avoidance behaviors // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1994. Vol. 18, № 1. — P. 91–113.
31. *Kliwer W., Borre A., Wright A. W., Jaggi L., Drazdowski T., Zaharakis N.* Parental emotional competence and parenting in low-income families with adolescents // *Journal of Family Psychology*. 2016. Vol. 30, № 1. — P. 33–42.
32. *Mandal M. K., Ambady N.* Laterality of facial expressions of emotions: universal and culture-specific in fluences // *Behavioral Neurology*. 2014. Vol. 15. — P. 23–34.
33. *McClure E. B., Nowicki S.* Associations between social anxiety and nonverbal processing skill in preadolescent boys and girls // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2001. Vol. 25, № 1. — P. 3–19.
34. *Meadows D., Elias D., Bain J.* Mothers' ability to identify infants' communicative acts consistently // *Journal Child Lang*. 2000. Vol. 27. — P. 393–406.
35. *Morris A. S., Silk J. S., Steinberg L., Myers S. S., Robinson L. R.* The role of the family context in the development of emotion regulation // *Social Development*. 2007. Vol. 16, № 2. — P. 361–388.
36. *Mundy P., Gomes A.* A skills approach to early language development: lessons from research on developmental disabilities // *Communication and language acquisition:*

- discoveries from atypical development / L. B. Adamson & M. A. Ronski (eds). Baltimore: Paul H. Brookes, 1997. — P. 993–1005.
37. *Newtson D., Engquist G., Bois J.* The objective basis of behavior units // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. Vol. 35. — P. 847–862.
  38. *Norbury C. F.* Practitioner review: Social (pragmatic) communication disorder conceptualization, evidence and clinical implications // *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2014. Vol. 55 (3). — P. 204–216.
  39. *Nowicki S., Duke M.* Accuracy in interpreting nonverbal cues // *Nonverbal communication* / J. A. Hall & M. L. Knapp (eds.). New York: De Gruyter, 2013. — P. 441–470.
  40. *Pally R.* A primary role for nonverbal communication in psychoanalysis // *Psychoanalytic Inquiry*. 2001. Vol. 21, № 1. — P. 71–93.
  41. *Porges S.* The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system // *International Journal of Psychophysiology*. 2001. Vol. 42. — P. 123–146.
  42. *Privitera M. R.* Nonverbal behavior and psychiatric observation // *Non-verbal communication: Science and application* / D. Matsumoto, M. G. Frank, H. S. Hwang (eds.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2013. — P. 47–258.
  43. *Reed E. S.* The ecological approach to language development: a radical solution to Chomsky's and Quine's problems // *Language and Communication*. 1995. Vol. 15. — P. 1–29.
  44. *Rosenberg S., Robinson C.* Interactions of parents with their young handicapped children // *Early intervention for infants and children with handicaps* / S. Odom & M. Karnes (eds). Baltimore: Paul H. Brooks, 1998. — P. 159–178.
  45. *Russell R. L., Stokes J., Jones M. E., Czogalik D., Rohleder L.* The role of nonverbal sensitivity in childhood psychopathology // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1992. Vol. 17, № 1. — P. 69–83.
  46. *Savage-McGlynn E., Redshaw M., Heron J., Stein A., Quigley M. A., Evans J., Gray R.* Mechanisms of resilience in children of mothers who self-report with depressive symptoms in *Journal Child and Family Studies the first postnatal year* // *PLOS ONE*. 2015. Vol. 10 (11). [<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0142898>].
  47. *Schachner D. A., Shaver P., Mikulincer M.* Patterns of nonverbal behavior and sensitivity in the context of attachment relationships // *Journal of Nonverbal Behaviour*. 2005. Vol. 29 (3). — P. 141–169.
  48. *Schechter D. S., Myers M. M., Brunelli S. A., Coates S. W.* Traumatized mothers can change their minds about their toddlers: understanding how a novel use of videofeedback supports positive change of maternal attributions // *Infant Mental Health Journal*. 2006. Vol. 27, № 5. — P. 429–447.
  49. *Scherer K. R., Clark-Polner E., Mortillaro M.* In the eye of the beholder? Universality and cultural specificity in the expression and perception of emotion // *International Journal of Psychology*. 2011. Vol. 46, № 6. — P. 401–435.
  50. *Schore A. N.* Relational trauma, brain development, and dissociation // *Treating Complex Traumatic Stress Disorders in Children and Adolescents* / J. D. Ford, C. A. Courtois (Eds.). New York: Guilford Publications, 2013. — P. 3–23.
  51. *Seltzer L. J., Ziegler T. E., Pollak S. D.* Social vocalizations can release oxytocin in humans // *Proceedings of the Royal Society of Biological Sciences*. 2010. Vol. 277. — P. 2661–2666.
  52. *Sharp C., Venta A.* Mentalizing problems in children and adolescents // *Minding the child: Mentalization-based interventions with children, young people and their families* / M. Midgley, I. Vrouva (eds.). London: Routledge, 2012. — P. 35–53.

53. *Skowron E. A., Benjamin L. S., Cipriano-Essel E., Pincus A. L., Van Ryzin M. J.* Cardiac vagal tone and quality of parenting show concurrent and time-ordered associations that diverge in abusive, neglectful and non-maltreating mothers // *Couple and Family Psychology: Research and Practice*. 2013. Vol. 2, № 2. — P. 95–115.
54. *Spitzer C., Siebel-Jurges U., Barnow S., Grabe H. J., Freyberger H. J.* Alexithymia and interpersonal problems // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2005. Vol. 74. — P. 240–246.
55. *Taylor G. J., Bagby R. M.* New trends in alexithymia research // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2004. Vol. 73, № 2. — P. 68–77.
56. *Thorberg F. A., Young R. M., Sullivan K. A., Lyvers M.* Parental bonding and alexithymia: a meta-analysis // *European Psychiatry*. 2011. Vol. 26. — P. 187–193.
57. *Tomasello M.* Joint attention as social cognition // *Joint attention: its origins and role in development* / C. Moore, P. J. Dunham (eds). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995. — P. 103–130.
58. *Trees A. R.* Nonverbal and verbal approach behaviors related to reported and perceived support seeking goals in conversations // *Western Journal of Communication*. 2005. Vol. 69 (4). — P. 319–337.
59. *Trehub S., Hannon E., Schachner A.* Perspectives on music and affect in the early years // *Handbook of Music and Emotion* / P. N. Juslin, J. A. Sloboda (eds.). United Kingdom: Oxford University Press, 2010. — P. 646–668.
60. *Tulipani C., Morelli F., Spedicato M. R., Maiello E., Todarello O., Porcelli P.* Alexithymia and cancer pain: the effect of psychological intervention // *Psychotherapy and Psychosomatics*. 2010. Vol. 79. — P. 156–163.
61. *Van Beek Y., Dubas J. S.* Decoding basic and non-basic facial expressions and depressive symptoms in late childhood and adolescence // *Journal of Nonverbal Behavior*. 2008. Vol. 32. — P. 53–64.
62. *Weisberg J., Hubbard A. L., Emmorey K.* Multimodal integration of spontaneously produced representational co-speech gestures: an fMRI study // *Language, Cognition and Neuroscience*. 2017. Vol. 32, № 2. — P. 158–174.
63. *Wilcox M. J., Kouri T. A., Caswell S.* Partner sensitivity to communication behaviour of young children with developmental disabilities // *Journal of Speech and Hearing Disorders*. 1990. Vol. 55. — P. 679–693.
64. *Zeman J., Shipman K.* Influence of social context on children's affect regulation: a functionalist perspective // *Journal of Nonverbal Behavior*. 1998. Vol. 22, № 3. — P. 141–165.
65. *Zilberstein K.* Neurocognitive considerations in the treatment of attachment and complex trauma in children // *Clinical Child Psychology and Psychiatry*. 2014. Vol. 19, № 3. — P. 336–354.

# РАЗДЕЛ 3.

## ИССЛЕДОВАНИЕ ПОНИМАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОРМАТИВНОЙ И НАРУШЕННОЙ КОММУНИКАЦИИ

---

### 3.1. Развитие знаково-символической деятельности у младших школьников

Перевод информации из одной системы знаков в другую можно и следует рассматривать как способ углубления или расширения понимания, что закономерно способствует решению мыслительных задач, особенно сложных, эвристических. Так, кодирование, а соответственно, и избираемый код всегда должны учитывать специфику содержания и условий решения задачи, т. е. код — это принятая в данном случае для определенных целей система знаков [8]. Перекодирование — это не просто перевод информации из одной системы знаков в другую, так как в определенных системах знаков закодированы значения, которые раскрываются как содержание знаков в устойчивом для данной культуры смысле. Овладение понятиями требует свободного владения кодированием как деятельностью, позволяющей воспроизводить информацию в различных знаковых системах и таким образом дающей возможность свободно, осознанно, произвольно ориентироваться в системе понятий, углублять их семантическую сторону, обобщать наиболее существенные признаки.

Следует отметить, что индивидуального опыта недостаточно для понимания и формирования знака, поскольку он выступает как о вещественный условный носитель образа предмета и требует привлечения социального опыта. Знак — это элемент человеческого опыта, он имеет определенные нормы и правила использования, которые усваиваются в процессе специальной деятельности — кодирования. Именно в результате обучения развивается индивидуальная система значений субъекта, выступающая как единство обобщения и общения [6]. Роль обучения в школе в данном случае сложно переоценить. Важно и то, что рост человеческих знаний о мире приводит к увеличению искусственных языков, а поскольку овладение любой

наукой требует и овладения ее языком, то роль кодирования значительно возрастает [8].

Точка зрения на развитие ребенка как на процесс овладения различными системами знаков и способами переработки информации в психологии не является новой. Так, практически все психологи, принадлежащие когнитивному направлению [3; 5; 20; 24; 26; 28; 32; 33], понимают развитие как эволюционирование ментальных структур или способов обработки информации, в основном генетически запрограммированных и зависящих от степени зрелости индивида.

В основе теории Жана Пиаже лежит биологическая модель развития. По мере того как человек растет и накапливает знания, изменяются и способы обработки информации — «схемы», в терминологии Ж. Пиаже [28]. Если ментальная структура (схема) готова, происходит ассимиляция, т. е. включение, усвоение, новой информации в качестве составной части в существующую схему. Если же новая информация не соответствует уровню развития сенсомоторной или когнитивной схемы, то происходит ее отвержение или же аккомодация. Таким образом, основным процессом человеческого развития, в контексте данной теории, является адаптация имеющихся структур мышления к окружающей действительности. По мере своего развития человек использует все более сложные схемы, которые организуются в операции, необходимые для переработки информации, поступающей из окружающего мира.

Ж. Пиаже предлагает различать четыре дискретных, качественно различных периода развития. Основная тенденция развития мышления — от конкретных практических к символическим действиям. Интересующий нас возраст помещен автором в рамки стадии конкретных операций. В рамках данной теории было установлено, что дети этого возраста понимают отличия между символом и обозначаемым им объектом, знают, что слова языка являются условными знаками и что одно слово может обозначать не только один, но и несколько объектов. Кроме этого, у них возникает способность мысленно выходить за пределы ситуации, имеющей место в настоящий момент. Между тем способность теоретизировать распространяется только на конкретные объекты, которые доступны наблюдению и проверке, дети еще не строят теорий об абстрактных понятиях, они еще не совсем освободились от рабского «здесь и сейчас», это произойдет только где-то в 13 лет на стадии формальных операций.

Несколько позже уже отечественные психологи [7; 10; 14] доказали, что обучение может создавать качественно новые уровни развития и при специальном обучении у детей уже 7–10 лет может быть сформирован новый тип мышления — теоретический, который соответствует уровню формальных операций в терминологии Жана Пиаже.



Продолжая мысль о том, что развитие возможно и необходимо рассматривать как процесс совершенствования способов познания, овладения информацией сторонники информационного подхода к развитию, ставшего доминирующим в когнитивной психологии [20; 24 и др.], как и Ж. Пиаже, делают акцент на исследование интеллекта, но, в отличие от него, считают, что развитие является не скачкообразным, а непрерывным, зависящим от обучения. Авторы в рамках данного подхода пытаются описать основные психические процессы как процессы приема, переработки, хранения, передачи информации, а мозг человека сравнивают с компьютером. Так, интеллект имеет «аппаратное обеспечение» — клетки и ткани мозга и «программное обеспечение», — усвоенные в ходе научения стратегии обработки информации. Компьютер должен обрабатывать вводимые в него данные, выполнять определенные операции, запоминать информацию и выдавать результаты. Интеллект тоже предполагает избирательное направление внимания и восприятия информации, установление связей, совершение различных операций с информацией и, наконец, формирование «выходного сигнала» в виде реакций — слов или действий. Таким образом, в основе информационного подхода лежит представление о психике ребенка как о работе сложного вычислительного устройства, перерабатывающего информацию, «манипулятора символами».

Некоторые приверженцы информационной психологии в поисках подхода к изучению развития детей заинтересовались когнитивной деятельностью, которую назвали кодированием. Этим термином в рамках данного подхода обозначается процесс идентификации ключевых признаков объекта или события с целью формирования внутренней репрезентации события [3].

В рамках данного подхода к развитию проведены исследования способности обрабатывать информацию на разных этапах онтогенеза. Так, в период среднего детства, по мнению приверженцев информационного подхода к когнитивному развитию, наблюдается значительное развитие двух важных процессов — памяти и метапознания, а в связи с этим значительно прогрессирует и языковое развитие. Этот период характеризуется развитием метакогнитивной способности, которой дети пользуются при планировании своих действий, принятии решений и выборе эффективных стратегий памяти и решения задач. Младшие школьники приобретают навыки кодирования и декодирования графем, что позволяет им достаточно свободно читать и писать; овладевают формами знаково-символической коммуникации, поскольку чтение — это восприятие смысла письменного текста, а письмо — передача смысла в письменной форме. Именно через посредство знаково-символической коммуникации дети научаются осуществлять связь с внешним миром и воздействовать на собственный внутренний мир. Дальнейшее когнитивное развитие с позиции сторонников информацион-

ного подхода включает в себя более эффективное использование отдельных механизмов обработки информации, таких как ее сохранение в памяти и перенос; развитие более сложных стратегий для решения задач; более эффективных способов получения информации, ее хранения в знаково-символической форме и т. п. [3; 32].

Оценивая взгляды сторонников информационного подхода к развитию, важно отметить ту роль, которую они отводят развитию компонентов обработки информации в онтогенезе в целом и в период школьного детства особенно. Фактически, по их мнению, когнитивное развитие включает в себя как накопление знаний, так и развитие компонентов приобретения, переработки, хранения информации. Эти два процесса взаимосвязаны. Уровень их развития во многом определяет успешность деятельности человека на любом этапе онтогенеза. Второе положение, которое так же привлекательно для нас в информационном подходе, — это признание того, что ребенок существо социальное, которое развивается благодаря взаимодействиям со взрослыми, под влиянием обучения. Развитием можно управлять. Процесс развития непосредственно зависит от влияния культурной среды и типа обучения. В этом смысле когнитивная психология во многом созвучна деятельностному подходу.

Мысль о необходимости экспериментального изучения знаково-символической деятельности имеет достаточно большую историю и в отечественной психологии [2; 6; 8; 21; 30; и др.]. Идеи развития личности как процесса овладения знаково-символическими средствами нашли свое отражение и в величайшем достижении XX века — культурно-исторической концепции развития высших психических функций, созданной Л. С. Выготским [6]. Основные положения данной теории представляют особый интерес в контексте данной статьи.

Человечество в процессе филогенеза создает определенные орудия воздействия: на природу — это орудия труда, и на себя — знаковые системы. Культуру можно рассматривать как систему знаков, знаковую среду, в которую вовлекается человек в процессе жизни. Значения закодированы в определенных системах знаков. Создание и употребление знаков и знаковых систем является специфической функцией человеческого сознания, без которой невозможно его развитие в фило- и онтогенезе. Развитие психики — это развитие форм отражения. Значит, кодирование, в широком смысле, есть отражательная деятельность мозга. Следовательно, развитие психики есть развитие способов, приемов кодирования.

В ходе онтогенеза ребенок активно овладевает опытом пользования орудиями и знаками для того, чтобы научиться управлять собственными психическими функциями. В результате обучения развивается индивидуальная система значений субъекта, выступающая как единство обобщения и



общения. Посредством овладения системой значений, заложенной в знаковой среде, сознанию субъекта предстает образ мира, сознание человечества. Носителями значений наряду с естественными языками выступают такие знаковые средства, как чертежи, графики, схемы, таблицы, карты, системы символов конкретных наук, например, математические символы, «язык искусства». Значение раскрывается как содержание знаков в устойчивом для данной культуры смысле. Интериоризируя представленные в знаковой форме знания, ребенок осознает эти значения, присваивает опыт предшествующих поколений.

Мир приобретает для человека смысл только благодаря усвоению значений, разделяемых окружающими его людьми. Человек с самого рождения погружен не только в предметную, но и в знаково-символическую действительность. И одной из центральных линий становления личности индивида является развитие у него умений воспринимать, перерабатывать, фиксировать информацию в различных знаковых системах.

Важно отметить, что данные положения теории представляют сейчас особое значение. Одна из тенденций развития современного общества — это постоянный рост информации, изменение взаимоотношений человека с природой, техникой, другими людьми. В то же время растет обеспокоенность положением человека среди изобилия информации [19]. Все чаще человек оказывается в такой ситуации, когда ему для получения информации необходимо владеть разными системами знаков. Поэтому изучение особенностей знаково-символической деятельности, в том числе кодирования, эффективность ее целенаправленного развития на разных возрастных этапах являются важнейшими задачами возрастной и педагогической психологии.

Установлено, что способность кодирования развивается в ходе учебной деятельности на всех этапах обучения [29]. Рассмотрены некоторые особенности развития знаковой деятельности в дошкольном возрасте [9; 12; 25; 27; 30 и др.]. Так, в исследованиях Н. Г. Салминой выявлено, что в качестве одного из показателей готовности к обучению в школе должен рассматриваться именно определенный уровень сформированности знаково-символической деятельности (семиотической функции) [30]. Выявлено, что уже к концу младшего школьного возраста кодирование складывается как относительно устойчивое образование, которое обуславливает уровень восприятия, переработки и усвоения информации в различных знаковых системах [23].

Исследованы особенности влияния использования образного и вербального материала на психологические особенности словесной интерпретации текстов младшими школьниками [4], на понимание произведений живописи младшими школьниками [34], на процесс усвоения подростками 12–13 лет учебных трудовых действий [15]. Определена роль знаковых систем в успешности усвоения математических знаний в средней школе [31].

Рассмотрено взаимодействие образных и символических структур в развивающемся интеллекте ребенка, доказано, что существует связь между успеваемостью младших подростков (6-й класс) со способностью к восприятию и переработке символической и образной информации [1; 22].

Эти и другие многочисленные исследования посвящены проблеме освоения знаково-символической деятельности и выделяют в ее исследовании какой-либо аспект. Они не противоречат, а дополняют и уточняют друг друга, указывая «на огромную роль освоения знаковых систем в генезисе психики, в усвоении культуры» [8, с. 7]), на связь успешности деятельности и уровня сформированности знаково-символических функций.

Теоретический анализ показал, что кодирование традиционно рассматривается как вид деятельности со знаково-символическими средствами, который заключается в переводе реальности (или текста, описывающего реальность) на знаково-символический язык и в последующем декодировании информации [8; 9; 30]. Этот аспект понимания термина раскрывает кодирование как деятельность, имеющую свою структуру, генезис, закономерности функционирования, формирования, и связанную с существованием в обществе отдельных исторически сложившихся знаковых систем, к которым можно, например, отнести естественные или искусственные языки. Границы естественных и искусственных языков относительно условны, а несомненная глобальность и полифункционализм естественного языка обеспечивают ему ведущую роль в развитии и функционировании всех других языков. Между тем он сам не охватывает и не может охватить всего многообразия деятельности человека, направленной на познание и преобразование мира [8], что и приводит к необходимости создания и использования других, более адекватных, систем знаков для выражения определенного содержания.

Также кодирование в научной литературе рассматривается как определенная познавательная способность, значимая для успешной деятельности. Так, американский психолог Дж. С. Брунер, рассматривая кодирование, с одной стороны, как деятельность, как способ выхода за пределы непосредственной информации, с другой стороны, считал, что человек делает это в силу своей способности уложить полученный материал в некоторую более обобщенную кодовую систему, из которой он, по существу, извлекает дополнительную информацию [5]. Развитие знаково-символической деятельности ребенка рассматривается как своеобразное повышение мастерства в добытии и использовании знаний. Проблема обучения касается того, чтобы научить ребенка выбирать наилучшую кодовую систему, которая позволит описывать с ее помощью различные объекты, обеспечивая максимальные возможности для обобщения.

А. И. Раев и его ученики, рассматривая категории «кодирование», «прогнозирование» и «перенос», также описывают их как познавательные

способности, которые способствуют успешности учебной деятельности и характеризуются тем, что в них представлено единство родовых и специальных способностей [15; 29; 31]. По мнению авторов, способность кодирования должна целенаправленно развиваться на всех этапах обучения в ходе специально организованной деятельности.

Кодирование можно рассматривать и как свойство субъекта учебной деятельности. Л. А. Матвеева указывает, что успешность формирования любого свойства субъекта деятельности, в том числе и кодирования, зависит от: овладения содержанием данной деятельности и способами ее реализации (как конкретными операциями, так и общими умственными действиями), а также от осознания субъектом ее значимости [23].

Кодирование — это реальная сторона учебной (познавательной) деятельности, так как здесь идет «облечение» познаваемых реальных предметов и явлений окружающего мира в ту или иную знаковую форму. В основе формирования кодирования как свойства субъекта учебной деятельности лежит, прежде всего, усвоение способов перевода образов реального окружающего мира в систему понятий, образующих фонд знаний учащихся. Уровень развития данного свойства различен на разных этапах онтогенеза. Обучение деятельности кодирования выступает необходимым условием, а определенные индивидуальные способности к кодированию можно рассматривать в качестве источника его эффективного развития. Рассмотрение кодирования как деятельности, как способности и, наконец, как свойства субъекта учебной деятельности представляет собой различные грани одного единого понятия. Это и понятно, поскольку на всех этапах своего развития психика и ее свойства адекватны деятельности, которую необходимо выполнять ее субъекту.

В младшем школьном возрасте, при непосредственном влиянии обучения на процесс развития, у ребенка постепенно нарастает опыт использования различных знаков. Он учится переводить информацию, данную в образе, в вербальную систему знаков; обозначать определенные количественные отношения при помощи абстрактных математических символов и т. д. По мере овладения различными способами преобразования информации и фиксации ее в различных знаках, адекватных ситуации, у ребенка возникает и совершенствуется внутренний план интеллектуальной деятельности. Кроме непосредственно наблюдаемой и практически преобразуемой действительности, в сознании ребенка постепенно формируется с помощью устной и письменной речи, рисунка, схемы, чертежа, математических, картографических, знаков другая область — область воображаемого, представляемого. К тому же умственные действия становятся обратимыми, объединяются с другими и образуют целостную познавательную структуру. Возможность свободно оперировать различными знаками, оторваться от конкретной си-

туативной условной знаковой оболочки есть путь вглубь понятия — к значению. Благодаря этому школьник получает возможность подняться над конкретной действительностью, конструировать ее по своему усмотрению, основываться в решении различных задач не только на собственном опыте, успешно действовать не только в наглядной ситуации, но и строить умозаключения в области вероятного, конструировать гипотезы, рефлексировать.

Кроме того, уровень развития кодирования у детей влияет и на уровень познавательных процессов. В частности, независимость запоминания мысли от слов, как одна из основных особенностей человеческого мышления, возрастает по мере развития отношения общности и эквивалентности понятий. Ученик, целиком связанный буквальным выражением усвоенного им значения, вынужден прибегать к механическому заучиванию.

Ребенок с помощью устной, письменной речи, других способов кодирования достигает довольно высокой ступени абстракции по отношению к окружающему миру. Так, уже младший школьник от использования языка только в устной речи переходит к целенаправленному овладению знаками письменной речи. Письменная же речь не есть только простой перевод устной речи в письменные знаки, а овладение письменной речью не есть просто усвоение только техники письма, она требует для своего хотя бы минимального развития высокой ступени абстракции.

Ребенок к младшему школьному возрасту с помощью звучащей речи достиг уже достаточной степени абстракции по отношению к предметному миру. Теперь же ему предъявляется новая задача: он должен абстрагироваться от чувственной стороны самой речи, он должен перейти к отвлеченной речи, к речи, пользующейся не словами, а представлениями слов. Очевидно, что уже в начальной школе на таком предмете, как русский язык, работа со знаками выступает как сложная аналитико-синтетическая, обобщающая, систематизирующая деятельность. Учащиеся, выполняя морфологический, синтаксический, фонетический анализ; составляя предложение, слово по схеме; рассказывая о какой-либо части речи, пользуясь таблицей или, наоборот, составляя обобщающую таблицу по изученному материалу, постоянно устанавливают связь между знаком и его содержанием, отражают функциональные связи и отношения, существующие в изучаемом материале в знаковой форме.

Аналогично решение практически любой учебной задачи можно рассматривать как более или менее успешную деятельность по кодированию информации и отметить, что данная деятельность заставляет ребенка действовать на все большем уровне абстрактности, все более осознанно и произвольно. Например, в ситуации решения текстовых математических задач мы почти всегда имеем дело с задачами-описаниями, которые для своего решения требуют перевода информации в другую знаковую форму. Первоначальная задача дана в одной знаковой системе, в процессе решения,



информация переводится в другую систему знаков, затем в третью и так далее, пока не будет получена запись, адекватная задаче. Решение может протекать в различных системах знаков и их совокупностях. Данная деятельность позволяет выделить существенное для решения задач определенного типа, действовать более осознанно.

Выполняя некоторые учебные задания по учебному предмету «Окружающий мир», уже младшие школьники получают определенные знания об условных знаках, используемых на различных географических и топографических картах, овладевают умением декодировать заложенную в них информацию, например, отражать отдельные объекты, их взаимное расположение, масштабность (величину и удаленность). Кроме использования картографических и топографических знаков при работе с картами, учащиеся ведут «дневники природы», кодируя, а значит, и уточняя свои представления о различных природных явлениях в виде определенных абстрактных знаков, практически лишенных сходства с натурой.

Таким образом, с развитием кодирования связано не только усвоение определенных знаний, умений и навыков, но и развитие высших психических функций. Благодаря осознанию и овладению им как деятельностью в процессе обучения психические процессы превращаются из конкретных форм в абстрактные, логические.

Установлено, что кодирование в младшем школьном возрасте развивается по следующим направлениям [23]. Во-первых, расширяется круг знаковых систем, доступных и используемых на данном возрастном этапе, и уровень овладения этими системами. Общеизвестно, что ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Целью ее является усвоение систематических знаний по определенным предметам, овладение понятиями. С одной стороны, это требует уже определенного уровня владения некоторыми системами знаков. С другой стороны, именно в рамках учебных предметов идет дальнейшее расширение и усвоение различных знаковых систем. И, без сомнения, этот процесс будет тем успешнее, чем более целенаправленно будет организована соответствующая деятельность.

Во-вторых, увеличивается степень самостоятельности в выборе и использовании знаковых систем. Учебная деятельность содержит в себе богатые возможности для развития самостоятельности детей младшего школьного возраста, причем именно школьный возраст крайне значим для развития этого качества личности. Решая на уроках различные задачи, осваивая большие объемы материала, ученики под руководством учителя знакомятся с новыми способами приема и переработки информации, учатся ее самостоятельно кодировать и декодировать.

В-третьих, развитие кодирования в младшем школьном возрасте идет по линии увеличения степени осознанности выбора и использования зна-

ковых средств в соответствии с целями решаемой задачи. Факт осознания связан с пониманием смысла, семантического содержания, предметности данного явления. Школьнику необходимо выполнять множество учебных действий, а для этого цель, структура действия, возможный результат должны быть осознаны. Причем любая деятельность в своем начале выступает как мотивированная извне. Ребенок вряд ли захочет выполнять чертеж к задаче, не зная, не понимая смысла данной деятельности. Соответственно, для полноценного обучения какой-либо деятельности необходимо включать этап осознания. Впоследствии же осознанность кодирования будет свидетельством произвольности процесса.

Нами было осуществлено исследование кодирования как показателя готовности младших школьников к обучению на втором этапе общего образования [11]. Для экспериментального изучения особенностей развития кодирования у выпускников начальной школы нами были разработаны 12 экспериментальных заданий, предполагающих перевод информации из одной знаковой системы в другую (из вербальной в графическую и наоборот) на различном предметном содержании (математика, русский язык, окружающий мир) [11]. При разработке заданий учитывались следующие требования: материал должен быть значимым для всего курса начальной школы и для успешного усвоения материала пятого класса, а также типичным для программы начальной школы, т. е. задания должны соответствовать обычным заданиям, с которыми сталкиваются учащиеся на уроках и быть доступными.

Анализ результатов проводился по следующим показателям: *мера правильности* осуществления деятельности кодирования, которая определялась через полноту, точность перевода информации и адекватность использования знаков решаемой задаче; *скорость, самостоятельность и осознанность* кодирования (осознание значимости процесса кодирования, осознание связи знака и значения). Методика исследования строилась таким образом, чтобы можно было выявлять особенности кодирования в процессе реальной учебной деятельности субъекта. Задания были включены в промежуточные проверочные работы.

Степень самостоятельности ученика в выборе и использовании знаковых средств при решении задач была различной в зависимости от того, самостоятельно или с помощью исследователя ставится цель деятельности по кодированию информации, определяются пути и способы достижения цели, успешно осуществляется сама деятельность. При предъявлении экспериментальных задач эти условия проявлялись в различной мере помощи исследователя (самостоятельное выполнение задания испытуемым; исследователь задает знаковую систему, которую надо использовать для успешного решения задачи; пошаговый контроль). Соответственно, критерием уровня



самостоятельности выбора и использования знаковых систем выступала «мера помощи», оказываемая экспериментатором испытуемым. К подобной организации исследования в экспериментальной психологии относятся по-разному. Классические тесты не предусматривают вмешательства со стороны экспериментатора. Однако в отечественной психологии после размышлений Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития» [6] введение в исследование элементов формирующего эксперимента стало широко применяться, причем особенно четко это прослеживается в обучающем эксперименте, разработанном А. Я. Ивановой [16].

Для выявления степени осознанности кодирования использовалась беседа. Естественно, чтобы говорить об уровне сформированности какой-либо деятельности, необходимо убедиться, что ребенок осознает ее *цель, процесс, компоненты*. Успешность знаково-символической деятельности будет во многом определяться пониманием учеником *значимости* кодирования, осознанием возможности и самого *процесса* перевода информации из одной знаковой системы в другую в данном конкретном задании, а также степенью осознания *связи* между знаком и его содержанием. Данную мысль подтверждают некоторые исследования процесса кодирования [30]. Таким образом, осознанность кодирования свидетельствует о произвольности процесса. В качестве основного показателя осознанности процесса традиционно выделяют возможность вербального обоснования своих действий [6; 28; 30; и др.]. Соответственно, правильное выполнение задания и точное, полное, глубокое обоснование будут критериями осознанного выполнения кодирования. Кроме того, в качестве предмета осознания была выделена связь замещающей реальности и ее выражения с помощью определенных знаковых средств, адекватных решаемой задаче. Для реализации данных задач в ходе эксперимента, после выполнения испытуемыми перевода информации из одной знаковой системы в другую, с ними проводилась диагностическая беседа, по результатам которой осуществлялась оценка уровня осознанности кодирования.

Все вопросы были разделены на три блока: 1) осознание кодирования как значимого способа деятельности (например, *«Зачем при решении задач ты используешь схемы (чертежи, таблицы, топографические знаки и т. п.)? Можно ли выполнить это задание, не используя схему? Как легче составлять рассказ, по таблице или без нее? Как ты думаешь, может быть, было бы лучше все сведения, данные на карте, писать словами? Почему ты так думаешь?»*); 2) осознание самого процесса выполнения кодирования как перевода информации из одной знаковой системы в другую (например, *«Объясни, как ты выполнял это задание?»*); 3) осознание связи между знаком и обозначаемым им предметом или явлением (например, *«Что обозначает этот знак?»*). Соответственно, для каждого задания были составлены свои вопросы, отвечающие данным требованиям. Вопросы беседы предпо-

лагали открытые, развернутые, многозначные, существенно различающиеся по многим характеристикам ответы.

Таким образом, исследование уровня и особенностей кодирования у выпускников начальной школы шло по нескольким линиям. Во-первых, определялись «правильность» и «скорость» выполнения испытуемыми экспериментальных заданий, требующих перевода информации из вербальной в образную систему знаков и наоборот. Во-вторых, анализировалась «степень самостоятельности» выбора и использования знаковой системы в соответствии с целями решаемой задачи. В-третьих, в процессе беседы устанавливалась степень осознанности значимости кодирования, процесса кодирования и связи конкретных знаков и их значений. Экспериментальный материал был представлен учебными заданиями по математике, русскому языку и окружающему миру, предполагал выполнение кодирования в двух знаковых ситуациях, соответствовал возрастным возможностям учащихся.

Общее количество испытуемых — 251 учащихся в возрасте 10–11 лет, из них 136 мальчиков и 115 девочек. Методика статистической обработки данных включала количественный (вычисление средних значений, стандартных отклонений и других первичных статистик) и качественный анализ (проведение дисперсионного, корреляционного, факторного и кластерного анализа данных). В качестве основных использовались непараметрические методы: значимость различий в распределении частот определялась по критерию  $\chi^2$  Пирсона, для сравнения средних значений использовался  $\chi^2$  Фридмана (непараметрическая альтернатива однофакторного дисперсионного анализа), значимость полученного коэффициента ранговой корреляции Спирмена проверялась с помощью Т-критерия Стьюдента.

Анализ полученных результатов позволил установить уровни развития кодирования у выпускников начальной школы по показателям *мера правильности, самостоятельность, скорость, осознанность* перевода информации из одной системы знаков в другую. Для этого по каждому показателю были обозначены группы ответов, характеризующиеся определенной степенью проявления того или иного показателя.

Распределение испытуемых практически по всем показателям, независимо от предметного содержания, близко к нормальному, преобладает средний уровень выполнения знаковой деятельности. Это факт свидетельствует, что в большинстве своем выпускники начальной школы способны осуществлять целесообразный выбор знаковой системы в соответствии с конкретной задачей, а также, в определенной мере, достаточно полно, быстро и самостоятельно осуществлять кодирование, допуская лишь некоторые неточности и ошибки. Основные трудности у учеников возникают из-за неспособности извлечь информацию, выходящую за пределы простой совокупности отдельных знаков, установить связи и отношения групп знаков.



В большинстве своем (60 %) учащиеся осознают, что процесс кодирования происходил, но пока затрудняются объяснить, *как* он осуществлялся, или часть процесса осознается полно, а часть схематично и поверхностно. Что касается осознания значимости данной деятельности, то младшему школьнику легче говорить о том, *что* он умеет, что он может, а не о том, *зачем* ему это нужно. Ученики довольствуются формальным осознанием необходимости того или иного знания. На вопросы о значимости кодирования, независимо от учебного содержания, наиболее часто (более 50 %, из них 57 % на математическом содержании, 53 % — задания по русскому языку, 58 % — задания по природоведению) испытуемые дают *необоснованные* ответы (на математическом и природоведческом материале преобладают конкретные необоснованные ответы, а на лингвистическом — обобщенные, но тоже необоснованные ответы). Учащихся, находящихся на самом высоком уровне развития данного показателя, крайне мало (1–2 % в зависимости от предметного содержания).

Следующий вывод касается завышенного уровня самостоятельности испытуемых в условиях выполнения всех экспериментальных заданий. Некоторые дети переоценили свои возможности, поскольку среди испытуемых, не воспользовавшихся помощью экспериментатора (*высокий уровень самостоятельности*), более половины при переводе информации из одной знаковой системы в другую допустили некоторые неточности; а 6 % испытуемых не смогли справиться с экспериментальными заданиями. Таким образом, младший школьник еще не вполне является субъектом данной деятельности, между тем наблюдается явная «эмансипация от взрослых».

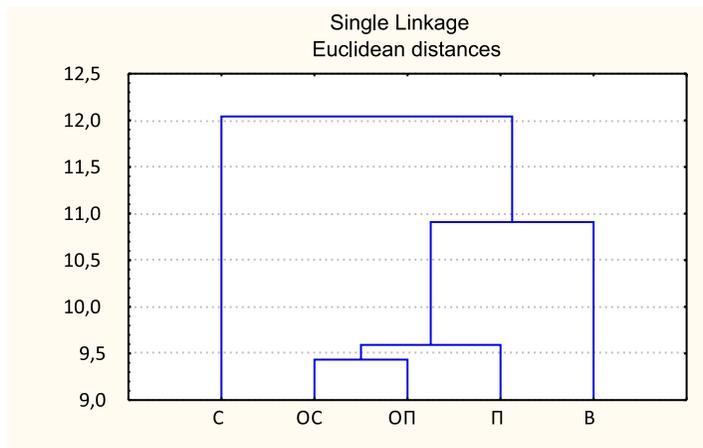
Полученные данные позволяют говорить о том, что кодирование развивается в определенной степени, как свойство субъекта учебной деятельности, уже у выпускника начальной школы (испытуемые достаточно *быстро, правильно, самостоятельно* осуществляют деятельность с различными знаками и *на любом учебном содержании*). Однако, с другой стороны, дети сталкиваются со значительными трудностями при необходимости абстрагироваться от своих внешних действий, перенести предмет анализа с ситуации действия с определенными знаками к анализу, осознанию собственных действий в ситуации кодирования, что говорит о том, что поведение детей в ситуации кодирования еще не стало вполне произвольным.

Необходимо также отметить, что существуют некоторые специфические особенности проявления кодирования у младших школьников в зависимости от предметного содержания: несколько правильнее дети работали на математике и природоведении; самостоятельнее были — на русском и природоведении; несколько быстрее, а также, что очень важно, осознаннее выполняли задания по русскому языку.

Все показатели значимо связаны друг с другом. Независимо от предметного содержания экспериментальных заданий, более всего коррелируют пара-

метры «правильность перевода информации» и «осознанность процесса кодирования» ( $r = 0,5$  при  $p = 0,000$ ); «осознание процесса кодирования» и «осознание связи между знаком и обозначаемым содержанием» ( $r = 0,5$  при  $p = 0,000$ ); «правильность» и «осознание связи» ( $r = 0,4$  при  $p = 0,000$ ). Эти связи являются достаточно очевидными и ожидаемыми, и данные показатели составляют ядро свойства. Также коррелируют между собой параметры «время, затрачиваемое учеником на перевод информации из одной системы знаков в другую» и «самостоятельность» ( $r = 0,4$  при  $p = 0,000$ ), т. е. чем больше помощи требовалось ребенку для выполнения задания, тем медленнее он его выполнял.

Результат кластеризации для показателей «время», «самостоятельность», «правильность», «осознанность процесса» кодирования и «осознание связи между знаком и значением» визуализирован на дендрограмме (рис. 1).



**Рис. 1.** Результаты кластеризации отдельных показателей кодирования

Независимо от знаковой ситуации испытуемые стремились действовать самостоятельно, несколько быстрее осуществляли перевод из вербальной в графическую систему, что обусловлено особенностями данных систем; осознаннее, полнее и точнее переводили информацию из графической в вербальную систему. Сравнение средних значений развития кодирования позволило выявить, что все показатели, кроме параметра «время», в ситуации кодирования информации из вербальной в графическую систему несколько ниже, чем из графической в вербальную. Возможно, данный факт связан с тем, что вербальная система для младших школьников является более знакомой, чаще используемой в практике, поэтому ребенку вполне достаточно было узнать графический знак. При необходимости же осуществить переко-



дирование информации в образную систему ребенку требовалось самостоятельно вспомнить пока новые для него обозначения.

Анализ литературы позволил теоретически предположить наличие некоторых отличий между мальчиками и девочками в процессе выполнения кодирования [13; 17; 18; и др.]. Вопреки ожиданиям, статистические методы (сравнение частот и средних значений) не выявили достоверно значимых различий. Возможно, этот факт свидетельствует о том, что дети овладевают стратегиями перевода информации независимо от пола. Между тем можно говорить о некоторых различительных тенденциях. Прежде всего, значимые (для  $p = 0,01$  и  $p = 0,02$  по Т-критерию Стьюдента) различия наблюдаются по показателям самостоятельности выбора и использования знаковых систем. Мальчики предпочитают выполнять кодирование без помощи взрослого, самостоятельно. Девочки легче принимают помощь взрослого. Причем данный вывод не зависит от того, в какой знаковой ситуации необходимо было действовать испытуемым. Более высокие результаты по показателю «самостоятельность» мальчики показали при решении задач математического содержания, затем — природоведческого. Различия между мальчиками и девочками отсутствуют при выполнении заданий по русскому языку.

Девочки же, независимо от предметного содержания экспериментальных заданий и знаковой ситуации, показывают более высокие результаты (при  $p = 0,01$  и  $p = 0,02$  по Т-критерию Стьюдента) по осознанию связи знака и значения, более осознанно выполняют сам процесс перевода информации из одной знаковой системы в другую. Отмечая данный факт, заметим, что экспериментальные задания были составлены на учебном материале, который не являлся для испытуемых абсолютно новым, успешность выполнения заданий зависела и от школьных успехов, которые были выше у девочек. Типовые задания (особенно по русскому языку и природоведению), требовавшие использования только что изученных сведений, выполнялись на более высоком уровне девочками.

В математических задачах, которые невозможно было решить вербально или путем арифметических действий, требующих нестандартного решения, а также в заданиях по переводу вербальной природоведческой информации в графические знаки, выше результаты были у мальчиков. Самостоятельнее в любой знаковой ситуации также действовали мальчики. Результат беседы по определению степени осознанности кодирования, которая, по своей сути, являлась речевым заданием, был выше у девочек.

Проведенный анализ особенностей развития кодирования у выпускников начальной школы позволяет сделать следующие выводы:

1. Кодирование у выпускника начальной школы необходимо рассматривать как развивающееся свойство субъекта учебной деятельности.

2. Младшие школьники достаточно быстро, правильно и самостоятельно осуществляют деятельность с различными знаками в различных знаковых ситуациях на разнообразном учебном содержании.
3. В большинстве случаев учащиеся осознают, что процесс кодирования происходил, но не всегда могут объяснить, как он осуществлялся, или же часть процесса осознается ими полно, а часть — схематично и поверхностно. Между тем у выпускника начальной школы уже появляется потребность самостоятельно ставить цель, выбирать знаковую систему, осуществлять перевод информации в любой знаковой ситуации, независимо от предметного содержания задания.
4. Существуют некоторые особенности развития кодирования в зависимости от особенностей организации учебной деятельности в начальной школе, а также некоторые тенденции проявления знаковой деятельности в зависимости от пола.

В целом же у начального образования существуют большие резервы для развития кодирования уже у младших школьников как свойства субъекта учебной деятельности. На это указывает, во-первых, относительная устойчивость его проявления независимо от предметного содержания, знаковой ситуации, пола учащихся; во-вторых, наличие потребности самих детей действовать самостоятельно; в-третьих, положительная динамика показателей развития кодирования в ситуации использования учителем элементов развивающего обучения.

## Литература

1. Алексеев А. А. Взаимодействие образных и символических структур в развивающемся интеллекте ребенка: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — Л., 1980. — 256 с.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — СПб: Питер, 2001. — 282 с.
3. Андерсон Дж. Р. Когнитивная психология. — СПб.: Питер, 2002. — 496 с.
4. Бехтерев А. В. Психологические особенности словесной интерпретации образных и вербальных текстов младшими школьниками: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — СПб., 1994. — 135 с.
5. Брунер Дж. Психология познания: За пределами непосредственной информации. — М.: Прогресс, 1997. — 412 с.
6. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 6: Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. — М.: Педагогика, 1984. — 400 с.
7. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука. Избр. психол. труды / под ред. А. И. Подольского. — М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. — 480 с.
8. Гамезо М. В., Ломов Б. Ф., Рубахин В. Ф. Психологические аспекты методологии и общей теории знаков и знаковых систем // Психологические проблемы переработки знаковой информации / отв. ред. В. Ф. Рубахин. — М.: Наука, 1977. — С. 5–49.



9. Глотова Г. А. Виды знаково-символической деятельности и их становление у ребенка: автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — М., 1983. — 24 с.
10. Давыдов В. В. Виды обобщений в обучении. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 478 с.
11. Денисова А. А. Развитие знаково-символической деятельности у младших школьников как фактор готовности к обучению в основной школе: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — СПб, 2003. — 211 с.
12. Дьяченко О. М. К вопросу об использовании схематизированного образа как средства решения пространственных задач в дошкольном возрасте // Вопросы психологии. 1973. № 2. — С. 89–98.
13. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки — два разных мира. Нейропсихологи — учителям, воспитателям, родителям. — СПб.: Тускарора, 2001. — 184 с.
14. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М.: Просвещение, 1990. — 424 с.
15. Иванов Г. Л. Слово и образ в процессе усвоения подростками учебных трудовых действий: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — Л., 1990. — 190 с.
16. Иванова А. Я. «Обучающий эксперимент» как метод оценки умственного развития детей: методические рекомендации /сост.: канд. психол. наук А. Я. Иванова и д-р психол. наук С. Я. Рубинштейн. М-во здравоохранения РСФСР. Моск. науч.-исслед. ин-т психиатрии. Дет. психиатр. больница № 6. — М.: [б. и.], 1973 [вып. дан. 1974]. — 31 с.
17. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. — СПб.: Питер, 2002. — 544 с.
18. Клещина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика. Монография. — СПб.: Алетейя, 2004. — 408 с.
19. Котова С. А. Мишени когнитивного развития в начальном образовании // Когнитивная психология: методология и практика. — СПб.: изд-во ВВМ, 2015. — С. 291–295.
20. Линдсей П. Х., Норман Д. А. Переработка информации у человека. — М.: Мир, 1974. — 550 с.
21. Ломов Б. Ф., Завалова Н. Д., Пономаренко В. А. Образ в системе психической регуляции деятельности / отв. ред. Ю. М. Забродин. — М.: Наука, 1986. — 174 с.
22. Максименкова Л. И. Особенности умственной деятельности младших подростков, испытывающих трудности в учении: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — СПб., 1999. — 164 с.
23. Матвеева Л. А. К вопросу о показателях развития свойств субъекта учебной деятельности в младшем школьном возрасте // Психолого-педагогические условия умственного и нравственного развития младшего школьника. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 1992. — С. 27–38.
24. Найссер У. Познание и реальность. — М.: Прогресс, 1981. — 232 с.
25. Непомнящая Н. И. Исследование процесса замещения предметных действий у дошкольников. // Опыт системного исследования психики ребенка / под ред. Н. И. Непомнящей. — М.: Педагогика, 1975. — С. 150–165
26. Ньюкомб Н. Развитие личности ребенка. — СПб.: Питер, 2002. — 640 с.
27. Опевалова Е. В. Психологический анализ взаимодействия образного и вербального в умственной деятельности дошкольника: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — Л., 1980. — 143 с.

28. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: психология интеллекта. — М.: Международная педагогическая академия, 1994. — 680 с.
29. Раев А. И. Прогнозирование, кодирование и перенос как познавательные способности // Проблема развития познавательных способностей: межвуз. сб. науч. трудов. — Л.: ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1983. — С. 21–33.
30. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. — М.: МГУ, 1988. — 287 с.
31. Смольникова Е. К. Психологические особенности усвоения математических знаний в разных знаковых системах: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — Л., 1990. — 145 с.
32. Солсо Р. Л. Когнитивная психология. — М.: Тривола, 1996. — 600 с.
33. Стернберг Р. Практический интеллект. — СПб.: Питер, 2002. — 272 с.
34. Тургель В. А. Образное и вербальное в понимании художественного произведения младшими школьниками: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Педагогическая психология. — СПб., 1997. — 152 с.

## **3.2. Переживание человека как основа понимания в коммуникации**

Переживание представляет собой внутренний план любой социальной ситуации, единственный вход в субъективный мир, саму плоть психических процессов (по Л. С. Выготскому, С. Л. Рубинштейну). Через переживание субъекта возможно проникновение во внутренний план коммуникативного процесса, исследование феномена понимания, исходя из внутренних закономерностей осознания субъектом сложных феноменов общения. Переживание представляет собой само существование, бытие, субстанциональность субъективного мира человека. Вся внутренняя жизнь человека реализуется в переживании. По мысли В. П. Зинченко, В. В. Знакова, существует неразрывная взаимосвязь понимания и переживания как психических феноменов. Эта связь определяется их смыслообразующей функцией, реализуемой на когнитивном и аффективном уровнях [11; 12]. Переживание, являясь одним из важнейших механизмов понимания, который значим в достижении и диалогических форм в межличностном общении, и конструктивных способов взаимодействия в деловой коммуникации.

Современное состояние психологии переживания является недостаточной разработанной областью науки, что связано с культурным и историческим контекстом развития данной категории. Исследования переживания человека развивались в контексте историко-идеологических процессов отечественной школы психологии. Так, Л. С. Выготский и С. Л. Рубинштейн считали, что категория переживания имеет базовый, первичный характер, и данная позиция разделяется многими отечественными психологами (А. В. Петровским, М. Г. Ярошевским [18; 29] и др.). После критики А. Н. Леонтьевым трудов Л. С. Выготского, в том числе идеи первичности

переживания и дальнейшего введения его в состав личного смысла в контексте теории деятельности, развитие данной категории происходило с позиции деятельностного подхода [16].

В рамках данного подхода переживание исследовалось Ф. Е. Василюком, который рассматривал переживание как деятельность по производству смысла в критических ситуациях, названных им «ситуациями невозможности» (невозможности жить и реализовывать внутренние потребности) [4].

Фактически, по Ф. Е. Василюку, переживание — это деятельность по преодолению «разрыва» жизни в критических ситуациях. Исследования в данном направлении продолжили А. С. Шаров (2004), О. Е. Хухлаев (2005). В частности, А. С. Шаров развивает идею Ф. Е. Василюка о функции смыслопроизводства переживания с точки зрения самости человека и его образа мира [27]. О. Е. Хухлаев также основывается на подходе Ф. Е. Василюка и рассматривает переживание как «задачу на смысл», выделяя его формы: дискурсивную и мифологическую [26].

Мы исходим из представлений Л. С. Выготского и С. Л. Рубинштейна о первичности переживания, включенности переживания в состав сознания как его основного элемента. Психологическая иерархия переживания имеет статус самостоятельного, первичного базового явления, основной составляющей сознания, что определяет востребованность исследований данной психологической категории с позиций методологических подходов, генетически связанных с развитием идей Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. В. Брушлинского и других ученых [2; 6; 19].

Наши теоретико-экспериментальные исследования позволили сформулировать следующее определение переживания. *Переживание* — это психологическая категория, определяющая явление самосознания, интегрирующее бытийность и субстанциональность субъективного мира человека, проявляющееся в виде когнитивных, эмоциональных процессов и телесных самоощущений субъекта, выступающее для него как психическая деятельность по «переработке» получаемых впечатлений и встраивания их в образы внутреннего и внешнего мира [22–24].

Данное определение раскрывается через отношения понятия переживания с другими понятиями, раскрывающими сущность предлагаемой нами концепции переживания, а именно: *сознание, субъект, рефлексия, впечатление, эго-защитные механизмы*. Определение основных понятий концепции и их отношений в соотнесении с центральной категорией переживания позволяет раскрыть особенность места и функционирования переживания в психическом целом, и в том числе в процессах коммуникации.

Для раскрытия природы переживания нами была применена стратегия диалектического преобразования противоположностей, представленная в трудах Л. С. Выготского и обозначенная им как стратегия обращения [6].

Она заключается в рассмотрении объекта как противоположного самому себе. В основе существования противоположностей лежит диалектический закон единства и борьбы противоположностей. Противоположности характеризуются как взаимообусловленные и взаимодействующие стороны единства: наличие одной из них предполагает бытие другой. Их взаимосвязь настолько велика, они имеют «против себя» не просто иное, а «свое иное». Причем каждая из противоположностей содержит в себе другую сторону, речь идет лишь о степени включенности. Для понимания психологического механизма развития сознания предложим следующую цепочку взаимодействия (рис. 1):



**Рис. 1.** *Переход сознания в другое качество как результат взаимодействия переживания и рефлексии*

Сознание представляет собой контекст взаимодействия переживания и рефлексии, это — целое более высокого порядка, развивающееся в результате развития взаимодействия диалектической пары «переживание — рефлексия», и представляет собой диалектическое единство, где на первых этапах взаимодействия доминирует переживание, а на последних этапах главенствующую позицию занимает рефлексия, переживание обобщается, структурируется, осознается и трансформируется в прегнан-переживания (по Э. Гуссерлю [10]), а субстанциональность сознания освобождается для новых переживаний. На первых этапах доминирования переживания, поскольку каждая противоположность имплицитно включает в себя другую пару, самозапускается процесс рефлексии, который по мере развития взаимодействия с переживанием постепенно усиливается и под конец становится ведущим, а переживание переходит в имплицитную форму. Согласно нашим экспериментальным исследованиям (Л. Р. Фахрутдинова, 2008), если переживания имели негативную эмоциональную окраску, то к концу взаимодействия переживания и рефлексии в контексте «переработки» впечатления они достоверно окрашиваются в положительную модальность.

Диалектический закон единства и борьбы противоположностей имеет в нашем исследовании большую ценность, так как на его основе возможно обнаружить проявление разного качества природы феноменов переживания и рефлексии, и, применяя термины системного подхода, они могут быть описаны как «системный комплекс». Понятие «системный комплекс» отражает природу сложных межсистемных взаимодействий и представляет

собой «некоторое множество разнокачественных объектов — систем, необходимым образом взаимодействующих между собой» [8, с. 29]. В данном определении основной акцент делается на *разнокачественности объектов систем и наличии между ними взаимосвязи для формирования определенного единства*. Иррациональность межсистемных взаимодействий заключается в потенциальной непредсказуемости, неупорядоченности, парадоксальности, которые отражают сущность этого взаимодействия. Ю. Я. Голиков и А. Н. Костин предлагают определение системного комплекса как некоторого множества «самостоятельных систем, иррационально взаимодействующих между собой» [8, с. 30].

Метод обращения содержит в себе потенциал выявления имплицитного (нев्यраженного, неявного) содержания качеств противоположной стороны. Переживание как диалектическая противоположность включает в себя имплицитно рефлексивную составляющую. На *рефлексивность переживания* указывают многие исследователи. Так, А. С. Шаров, исследуя природу эмоций и переживаний и их соотношение, приходит к выводу, что переживание является формой эмоций, достигших высокой степени рефлексивности [27]. Рефлексивность природы переживания отмечается многими авторами: Г. Гегелем, В. Дильтеем, Ф. Е. Василюком, А. В. Карповым и др. [4; 7; 13; 29]. По В. К. Вилюнасу, переживание есть осознание отношения человека к окружающему миру, которое он выражает через свои эмоции [5].

Взаимоотношение «переживание — рефлексия» можно рассматривать в соответствии с такими диадами, как «внутренний мир — внешний мир», «естественное — искусственное», «субъективное — объективное», «неосознаваемое — осознаваемое». Переживание — это нечто аутентичное, принадлежащее внутреннему, субъективному миру, связанное большей частью с неосознаваемыми структурами психики. Рефлексия связана большей частью с отражением объективного мира (даже если данный мир внутренний, то по отношению к рефлектирующему Я он имеет внешнее качество), обладает искусственным, культурно-обусловленным характером и представляет собой большей частью осознаваемые структуры психики [24].

А. В. Карпов считает, что «рефлексия — есть собственно процессуальный акт сознания, его процессуальное содержание. В процессе рефлексии, в рефлексивной регуляции деятельности, поведения и общения все известные психические процессы (и неизвестные тоже) даны — по определению — именно целостно, как организованная структура» [13, с. 105]. Фактически ученый вводит рефлексю как единицу сознания, так как она в целостности и полноте представляет его. Причем «рефлексия как процесс (точнее — как макропроцесс) построена по уровневому принципу; она как бы воспроизводит в своем уровне строении основные уровни когнитивной иерархии в целом» [13, с. 112]. По мысли исследователя, диапазон различий рефлекс-

сивных процессов и феноменов поистине беспрецедентен: от элементарного смутного «самоощущения» до предельно развернутых, утонченных и даже изощренных форм самосознания. А. В. Карпов приходит к такому выводу, анализируя терминологический аппарат психологии, фиксирующий различные процессуальные проявления рефлексии. Сюда он относит следующие понятия: самоощущение, самовосприятие, аутопредставления, «само-направленное» внимание, «память о памяти» — метапамять, «мышление о мышлении» — метамышление [13].

Таким образом, *рефлексия* выражает отражательный компонент психики, который активно преобразует отражаемую реальность, преломляясь через уровни когнитивной иерархии, и выявляется нами как диалектическая противоположность переживанию, составляющую с ней единство в контексте сознания (Л. Р. Фахрутдинова, 2012).

Для понимания положения переживания в отношении рефлексии в контексте сознания применим метод обращения в отношении сознательных и неосознаваемых процессов, где сознание предстает в дихотомическом единстве сознательного и бессознательного. Рефлексию можно связать в большей степени с осознанием, сознательными процессами, а переживание может быть связано в большей части с неосознаваемыми структурами. В. М. Аллахвердов полагает, что «сознание включает в себя и свое отсутствие — неосознаваемое, оказывается, тоже каким-то образом осознается» [1, с. 31].

В. И. Слободичиков и Е. И. Исаев считают, что «сознательное и бессознательное — это не противоположности, а частные проявления «сознания вообще», где собственно сознательное есть рефлексивное, а бессознательное — арефлексивное сознание» [21, с. 187]. З. Фрейд в своих ранних работах утверждал, что он не открывал бессознательного, а правильнее сказать, предположил наличие другого, второго сознания, которое объединено у него с известным сознанием [25]. Как видим, исследователи сходятся в признании внутри единого сознания наличия двух сравнительно автономных сознаний с разным качеством содержания, функционирования, проявлений и пр. Очевидно, что сознательное и бессознательное также представляют собой диалектическое единство, системный комплекс, проявляющий качественное различие данных образований сознания.

С. Л. Рубинштейн считал, что переживание в самом начале своего возникновения представляет собой неосознаваемое или слабоосознаваемое явление, некоторое смутное ощущение, часто проявляемое в виде телесных самоощущений (вдруг заболела голова, затошнило или непонятное ощущение счастья, «бабочек» в животе) [19]. Л. С. Выготский переживание ввел, во-первых, как «единицу сознания», во-вторых, как динамическую, т. е. движущую поведением, величину, в-третьих, как единицу, в которой



представлена личность в социальной ситуации развития. Он считал переживание действительной динамической единицей, в которой представлены все основные свойства сознания. В переживании, по мнению ученого, дано единство аффекта и интеллекта, поэтому переживание в наиболее полной мере представлено в структуре сознания как конкретная форма проявления целостной личности [6].

С. Л. Рубинштейн считает переживание составляющей сознания, находящейся в «единстве и взаимопроникновении» с другим аспектом сознания — знанием. Сознание, согласно его позиции, — это *единство переживания и знания*. Причем само переживание является как «динамическое, не вполне осознаваемое переживание, которое образует более или менее смутно освещенный, изменчивый, неопределенный в своих контурах фон, из которого сознание выступает, никогда, однако, не отрываясь от него. Каждый акт сознания сопровождается более или менее гулким резонансом, который он вызывает в менее осознанных переживаниях, — так же как часто более смутная, но очень интенсивная жизнь не вполне осознанных переживаний резонирует в сознании» [19, с. 17]. Следует отметить, что, рассматривая переживание как составляющую сознания, ученый в то же время отводит переживанию особую роль *посредника с бессознательным, которое проявляется в смутности, малой осознанности переживания, и сознанием, которое погружено в фон переживания*. Согласно его позиции «собственное переживание познается и осознается человеком лишь через посредство отношения к внешнему миру, к объекту. Причем процессы осознания переживания приводят к выяснению объективного отношения к причинам, его вызывающим, к объектам, на которое оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано. Сознание — это единство субъективного и объективного», отсюда, по мнению ученого, «становится понятным взаимоотношение сознательного и бессознательного, разрешается парадокс бессознательной психики» [19, с. 18]. Таким образом, в теории С. Л. Рубинштейна *переживание образует субъективное начало сознания, столь же первичное, как и знание, в котором воплощено его объективное начало*. Осознание переживания — это всегда выяснение его объективного отношения к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано. Иными словами, *осознание переживания связано с соотношением его с внешним, предметным миром* [19].

Наши многолетние теоретико-экспериментальные исследования показали, что функция системного комплекса «переживание — рефлексия» заключается в «переработке» впечатления в структуры сознания, личности, субъекта [22]. Заметим, что отечественная школа отвела впечатлению важное место в развитии ребенка. Л. И. Божович (1995) исследовала функции

*новых впечатлений* в развитии детей в младенческом возрасте. При переходе от новорожденности к младенчеству у детей возникает новый вид потребности: потребности в новых впечатлениях. Она выражается в появлении у детей зрительного сосредоточения, которое, в свою очередь, изменяет все их поведение и характер их эмоциональных переживаний. Далее потребность в новых впечатлениях преобразуется в качественно новый уровень: духовные потребности человека [3].

М. Ю. Кистяковская на основании длительных клинических наблюдений утверждает, что зрительные впечатления, начиная с трех-пятинедельного возраста, действуют на ребенка успокаивающе. Согласно ее наблюдениям, под влиянием зрительных воздействий у ребенка впервые возникает радостное чувство. В настоящее время накоплен уже достаточно большой фактический материал, свидетельствующий о том, что *положительные эмоции у младенцев возникают и развиваются лишь под влиянием удовлетворения потребности во внешних впечатлениях*. Удовлетворение же собственно биологических потребностей — в пище, кислороде и пр. — приводит лишь к успокоению ребенка, к состоянию удовлетворенности, но не вызывает радостных эмоций [14].

Н. М. Щелованов утверждает, что отсутствие впечатлений даже у вполне здорового, сытого, хорошо ухоженного ребенка вызывает крик, который прекращается лишь вместе с появлением новых впечатлений [28]. И наоборот, если дети начинают плакать под влиянием боли или голода, то очень часто, если боль и голод не достигли слишком большой интенсивности, плач можно затормозить, показывая ребенку яркие, блестящие игрушки. Автор демонстрирует примеры того, как «дефицит воспитания» даже при самом тщательном питании детей и уходе за ними приводит к задержке их развития в двигательном, умственном и даже физическом отношении. Он утверждает, что при «дефиците воспитания» резко возрастает детская смертность. По-видимому, *потребность в новых впечатлениях порождается включением в жизнедеятельность ребенка коры головного мозга*. Это делает понятным возникновение такой потребности. Известно, что полноценное развитие органа, а тем более такого сложного органа, как полушария головного мозга, возможно лишь в результате его функционирования. Поэтому *мозг нуждается в раздражителях, вызывающих его деятельность и тем самым обеспечивающих его морфологическое и функциональное развитие* [28].

Р. Я. Лехтман-Абрамович и Ф. И. Фрадкина убеждены, что удовлетворение потребности во внешних впечатлениях «...так же необходимо для центральной нервной системы, для ее функционирования, как и удовлетворение потребности во сне и прочих органических потребностей ребенка» [15, с. 6]. *Потребность в новых впечатлениях первоначально является чисто органической потребностью, но очень скоро* (скорее, чем другие ор-

гические потребности) она начинает приобретать некоторые специфические особенности, характерные для духовных потребностей человека [3]. Согласно предложенной нами концепции переживания, впечатление включено в структуру переживания как его неотъемлемый элемент, пусковой механизм, материал для переживания [22–24] (рис. 2).

Под впечатлением мы понимаем переживаемый когнитивный след, отпечаток, оттиск, проявляемый в виде общего результата воздействия на данный субъект известного сложного явления или совокупности явлений (например, картины, вида природы, лица, события) через синтез когнитивно-аффективного комплекса, имеющего субъективную значимость, аккомодационный потенциал и являющийся имплицитным компонентом врожденной человеческой способности к саморазвитию [24].

Итак, выявлена следующая *цепочка взаимодействия* переживания в психическом целом, которая представляет основную функцию переживания: развивающую (рис. 2). Пусковым механизмом является впечатление, оставляющее «след», «оттиск» на «теле», субстанциональности переживания, затем включаются рефлексивные процессы, которые в единстве с переживанием перерабатывают впечатление и далее происходит качественное изменение сознания человека, его субъективного мира, развитие его духовности. На начальном этапе переработки впечатления в переживании, согласно нашим исследованиям, преобладают неприятные телесные самоощущения, далее в процессе рефлексии они сменяются приятными телесными самоощущениями и происходит процесс освобождения от прежнего впечатления и готовности к получению новых впечатлений. Обработка впечатления сопровождается активизацией синтезирующей рефлексии, способствующей ощущению собственной аутентичности, осознание которой позволит субъекту в процессе рефлексии встроить переживаемое впечатление во внутренние структуры субъекта. На данном этапе имеет значение *аккомодационный потенциал впечатления*: изменения могут быть в степени от незначительных структурных перестроек некоторых частей субъективного мира до полного изображения самого строя субъекта [24].

Нами показан психологический механизм саморазвития сознания, личности, субъекта через переживание впечатлений. «Переработка» впечатлений, представляющих в основном когнитивно-аффективные комплексы, в диалектической паре «переживание — рефлексия» приводит к саморазвитию сознания человека. В данной работе мы рассматриваем влияние данных процессов на характеристики коммуникативного процесса (социальные эргичность, темп, эмоциональность). По мнению Р. М. Грановской, эго-защитные механизмы искажают восприятие объектов [9]. В наших исследованиях эго-защитные механизмы вызывают изменение, искажение, уменьшение процессов «переработки» впечатлений [24].



**Рис. 2.** Схематическое представление процесса саморазвития сознания субъекта  
Условные обозначения: ЭЗМ — эго-защитные механизмы

Операционализация понятия переживания позволяет вычленил следующие составляющие переживания, которые определяют его феноменологию и могут выступать в качестве диагностических переменных:

- телесная, эмоциональная, когнитивная составляющие;
- пространственные, временные, информационные, энергетические составляющие;
- психосемантическая составляющая [24].

Обозначенные показатели были положены в основу разработанных нами опросников «Переживание ТЭК» и «Переживания ПВЭИ» [24]. Абрисно охарактеризуем переменные, заданные в диагностических процедурах. Опросник «Переживание ТЭК» включает шкалы оценки телесных, эмоциональных и когнитивных параметров переживания. В частности, шкала «Переживание» позволяет оценить модальность (негативный или позитивный характер) и интенсивность переживания. Низкие значения по шкале показывают негативные переживания высокой интенсивности, самые низкие показатели отражают переживания, вызывающие ощущение непереносимой тяжести, невозможности. Высокие значения отражают приятные переживания высокой интенсивности.

Телесность мы определяем как совокупность телесных самоощущений человека, представленных на уровне экстрарецепторов, интрарецепторов

и проприорецепторов. Экстрарецепторы представлены самоощущениями органов зрения («краски мира стали ярче», «мир потускнел», «мушки перед глазами» и пр.), органов слуха («звон в ушах», «слишком громкие звуки», «вата в ушах» и пр.), вкусовых рецепторов («горечь во рту», «ощущение чего-то очень сладкого» и др.), обонятельных рецепторов (ощущаемый, но зачастую не имеющий физических оснований или до того не распознаваемый «запах цветов», «тошнотворный запах» и пр.), кожных рецепторов («ощущение холода пробежало по коже», «покалывание в области кистей рук» и др.). Интрарецепторы представлены телесными самоощущениями, исходящими от систем внутренних органов. Например, дыхательная система («затрудненность дыхания», «комоч в горле» и др.), сердечно-сосудистая система («сильно бьется сердце»), желудочно-кишечный тракт («тошнота», «спазмы живота» и пр.), мочеполовая система и др. Проприорецепторы представлены телесными самоощущениями, связанными с рецепторами, находящимися в мышцах («мышечная дрожь», «хожу туда-сюда» и др.), а также рецепторами вестибулярного аппарата («покачнулся мир под ногами», «закружилась голова» и др.). Соответственно, шкала «Телесность» отражает модальность и интенсивность телесных проявлений переживания. Низкие значения отражают неприятные телесные проявления переживания высокой интенсивности (например, ощущение удушья, тошноты и др.). Высокие значения связаны с приятными телесными проявлениями переживания (ощущение разливающегося приятного тепла, сладости, легкости и пр.). Шкала «Эмоциональный» отражает объем эмоционального аспекта в субстанциональности переживания. Шкала «Когнитивный» отражает объем когнитивного аспекта в субстанциональности переживания. Когнитивный аспект включает мысли, образы, ассоциации, фразы, суждения и размышления, инсайты, озарения, идеи, сопровождающие процесс переживания.

Опросник «Переживания ПВЭИ» включает шкалы, позволяющие выявить пространственные, временные, информационные, энергетические переменные. Так, шкала «Энергетическая характеристика» отражает интенсивность, силу, яркость, мощь переживания субъекта. Высокие показатели по данной шкале показывают, что субъект испытывает очень интенсивные, энергетически заряженные переживания, которые придают человеку очень сильное вдохновение, энергию, силы, подъем, потрясают сами основы его бытия, или переживания высокой интенсивности, которые полностью поглощают все силы субъекта — его переживания фактически изымают всю энергию из его остальной психической жизни. Низкие показатели отражают вялотекущие переживания очень малой интенсивности, самые низкие показатели свидетельствуют, что фактически у субъекта происходящее никаких переживаний не вызывает.

Шкала «Пространственная характеристика» оценивает объем, широту и глубину охвата переживаниями внутренней жизни человека. *Высокие зна-*

чения по шкале означают, что данное переживание фактически полностью захватило субъекта. Низкие значения означают, что субъект отводит данному переживанию небольшое место в своей внутренней жизни.

Шкала «Временная характеристика» позволяет определить, как влияет на течение внутреннего времени данное переживание. Высокие значения показывают, что конкретное переживание вызывает субъективное ощущение убыстрения времени, насыщения его событиями. Время течет быстро и незаметно. Очень высокий уровень временной характеристики связан с ощущением, что субъект просто не успевает за временем, не может контролировать слишком быстро происходящие события. Временная последовательность для него нарушается, он теряется в этом хороводе событий. Низкие значения означают, что переживаемые события вызывают ощущение замедления времени, его тягучести и мучительно медленного протекания. Но в то же время этот показатель может означать выпадение из временного потока, отстраненность от происходящего, созерцательность.

Шкала «Информационная характеристика» показывает значимость конкретного переживания для субъекта, степень личностной вовлеченности в происходящее, насколько его данное переживание меняет, дает знание. Высокие показатели отражают очень высокую значимость переживания для субъекта, его высокую информационную насыщенность. Испытуемый ощущает, как данное переживание его изменяет. Низкие показатели означают, что данное переживание мало что дает субъекту в плане опыта, знания, информации. Оно для субъекта малозначимо.

Теоретико-экспериментальный анализ природы переживания и его развивающей функции позволил определить логику исследования характеристик переживания в процессе коммуникации.

Для выявления характеристик коммуникативного процесса, таких как социальная эргичность, темп, эмоциональность применялся опросник структуры темперамента (ОСТ) В. М. Русалова [20]. Особенности переживания определялись с помощью авторских опросников «Переживание ТЭК» и «Переживания ПВЭИ». Переживания измерялись в серии экспериментов: 1) ситуация восприятия «Картина»; 2) ситуация аттракции «Любовь»; 3) ситуация социальной неопределенности «Встреча с неизвестным». Полученные данные обрабатывались с помощью статистических пакетов Statistic 6,0 и SPSS 13,0.

В эксперименте участвовало 650 испытуемых из числа студентов (мужского и женского пола) Татарского государственного гуманитарно-педагогического университета, 1–5-х курсов в возрасте 18–21 года.

В ситуации «Картина» у студентов измерялись показатели пространственно-временных и информационно-энергетических характеристик переживания картин с психологически насыщенным содержанием. После пред-

варительной беседы и настроя на восприятие картины (глубокое проникновение в замысел картины, в мир чувств и творчества художника) испытуемым предлагалась экспозиция картины с психологически насыщенным содержанием (В. Тициан, «Раскаяние Марии Магдалины») в течение трех минут. Была проведена инструкция и психологической настрой перед самой экспозицией: «Сконцентрируйте свое внимание на картине, почувствуйте, ощутите ее влияние на Вас. Пропустите ее через себя. Погрузитесь в картину...». После вчувствования в содержание картины испытуемым предлагалось заполнять опросники, измеряющие переменные переживания. Картина при этом продолжала оставаться на виду испытуемых, чтобы они поддерживали в себе возникшее впечатление.

По результатам эксперимента с ситуацией «Картина» выявлено, что показатели темперамента и переживания не дали корреляционных связей. Вместе с тем множественный регрессионный анализ позволил обнаружить влияние составляющих темперамента, значимых, прежде всего, в процессе коммуникации, на информационную характеристику переживания: показатели шкал «Предметная эргичность» ( $\beta = 0,68$ , при  $p = 0,042$ ), «Социальная эргичность» ( $\beta = 1,536$ , при  $p = 0,028$ ), «Темп» ( $\beta = -1,27$ , при  $p = 0,033$ ), где  $\beta$ -стандартный коэффициент регрессии [17].

Результаты показывают влияние на информационную характеристику переживания впечатления от картины, социальной эргичности, определяющей силу межличностного взаимодействия личности. Информационная характеристика переживания определяет аккомодационный потенциал переживания, силу впечатления от картины, причем на эту впечатлительность влияет сила, прежде всего, социальной эргичности человека, и несколько слабее предметная эргичность. Можно говорить о влиянии общей эргичности человека на его способность получать впечатление от картины, к запуску процессов развития сознания, личности при восприятии картины. Вместе с тем социальный компонент процесса оказывает влияние на такой сокровенный процесс, как индивидуальное восприятие картины.

Организация эксперимента с ситуацией «Любовь» осуществлялась следующим образом:

1. Испытуемые методами гетеросуггестии легкой степени вводились в ситуацию аттракции, условно названную «Любовь». Она включает в себя актуализацию ситуаций, в которых испытуемые испытывали чувство любви к какому-либо существу (любимой девушке (юноше), матери, отцу и др.). Ситуация должна была быть для них однозначно интерпретирована: они испытывают к этому существу в данный момент глубокое, всепоглощающее чувство, вызывающее исключительно позитивный эмоциональный отклик. Испытуемые некоторое время (3–5 минут) пребывали в этом состоянии.

2. Испытуемым предлагалось ответить на авторский опросник «Переживание ТЭК», обозначая свои переживания, испытанные ими в ситуации «Любовь».

Выявлено, что в ситуации аттракции «Любовь» наблюдается влияние социальной эмоциональности на эмоциональную характеристику переживания, отражающую те эмоции и чувства, которые сопровождают переживание (рис. 3).

Выявлено, что эмоциональность в предметной деятельности имеет мисшенью телесную характеристику переживания, а не его эмоциональный компонент. Можно полагать, что повышенная социальная эмоциональность как характеристика переживания снижает долю эмоций и чувств в общей структуре переживания любви: чем выше социальная эмоциональность, тем более бесчувственен человек в ситуации переживания любви. Восприимчивость в социальных контактах снижает долю чувств, сопровождающих переживание любви в ситуации аттракции, ситуации искренних и глубоких чувств. Чем более человек чувствителен (обидчив, раним, подозрителен, чувствителен) в обычных социальных контактах (в процессе учебной деятельности, на работе и др.), тем, по всей видимости, ниже уровень зрелости его эмоциональной сферы, что в ситуации проявления глубоких, зрелых чувств снижает долю эмоциональной сферы в процессе переживания чувства любви. Также выявлено влияние предметной пластичности на когнитивную сферу переживания, что показывает влияние способности одновременно исполнять несколько видов деятельности на долю когнитивной составляющей (ассоциаций, образов, мыслей, сопровождающих процесс переживания любви) в переживании как целом. Такая способность отражает видимо рефлексивные способности человека, у которого переживание чувства любви перерабатывается через рефлекссию легко в образы внутреннего и внешнего мира.

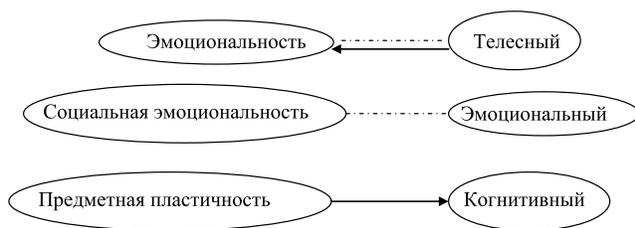


Рис. 3. Взаимоотношения характеристик темперамента и переживания в ситуации «Любовь»

Условные обозначения:

----- обратные корреляционные связи,

→ влияние, обнаруженное в результате множественного регрессионного и многофакторного дисперсионного анализа

Аналогично процедуре актуализации ситуации «Любовь» респонденты включались в ситуацию «Встреча с неизвестным», соотносимую с кризисными ситуациями. Инструкция: «Вспомните ситуацию накануне встречи с неизвестными, но с очень важными последствиями для Вашей дальнейшей жизни, здоровья, репутации и самооценки событиями, людьми. Например, поездкой в другую страну, с неизвестными для Вас условиями, последствиями и пр. Встречу с очень важным для Вас человеком, последствия которой для Вас судьбоносны, но исход этой встречи неизвестный».

Выявлены положительные корреляционные связи шкалы «Социальная эргичность» (по методике ОСТ) и шкалы «Переживание», отражающей характеристику переживания как целого ( $r = 0,522$ , при  $p = 0,046$ ), шкалы «Социальная эргичность» (ОСТ) и шкалы «Телесность» ( $r = 0,671$ , при  $p = 0,006$ ). Обнаружена обратная корреляционная связь шкалы «Социальный темп» (ОСТ) и «Эмоциональный» опросника переживания ( $r = -0,544$ , при  $p = 0,036$ ). Множественный регрессионный анализ обнаружил влияние шкалы «Социальная эргичность» (ОСТ) на шкалу «Переживание» опросника переживание ( $\beta = 1,812$ , при  $p = 0,042$ ).

Результаты статистической обработки данных показывают, что чем выше эргичность в социальных контактах, в ситуации коммуникации, тем человек склонен испытывать более приятные, вдохновляющие переживания ситуации неопределенности, неизвестности. Данная ситуация его вдохновляет, он испытывает прилив энергии, подъем настроения, приятными телесными самоощущениями. Чем ниже социальная эргичность, тем более неприятными самоощущениями сопровождаются переживания человека ситуации неопределенности. Низкий потенциал энергетического аспекта в социальных контактах, возможно, не способствует адаптивности человека в ситуациях встречи с неизвестным, в том числе в ситуации неопределенности, сопровождающей коммуникативные процессы, поскольку человек с подобной ситуацией не справляется, то его переживание сопровождается негативным эмоциональным фоном, ощущением катастрофичности происходящего, его телесные самоощущения носят негативный характер. В ситуации высокой социальной эргичности потенциал человека достаточен, чтобы не только с ней справиться, но он испытывает эффекты экспансии, развития через преодоление трудностей, и переживание данной ситуации связано с очень приятными телесными самоощущениями, вдохновляющим характером переживания ситуации неопределенности в межличностном взаимодействии.

Социальный темп определяет скоростные характеристики речедвигательных актов в процессе общения: чем он выше, тем ниже доля представленности эмоциональных процессов в переживании ситуации неопределенности. По всей видимости, высокий темп социального взаимодействия при-

водит к слабому пониманию и осознанию переживания ситуации неопределенности, темповые характеристики являются временными и связанными с ритмом, а каждая единица ритма характеризуется свернутостью времени в пределах данной ритмичной единицы. Высокий темп связан с высокой плотностью событий в единице времени: процесс осознания отсрочивается во времени, он не успевает за высоким темпом происходящего, что и вызывает сокращение доли эмоционального компонента. Согласно нашим исследованиям, когнитивно-эмоциональные характеристики приурочены в большей степени ко второй фазе переработки впечатления, когда начинают доминировать рефлексивные процессы, а начальный этап переработки впечатления характеризуется доминированием телесных самоощущений переживания [24].

При определении влияния характеристик переживания на коммуникативно значимые характеристики темперамента, актуализированные в ситуации «Встреча с неизвестным», осуществленного методом множественного регрессионного анализа, было выявлено влияние шкалы «Эмоциональный» переживания на «Социальный темп» ОСТ ( $\beta = -0,617$ , при  $p = 0,039$ ), влияние шкалы «Телесность» опросника переживания на шкалу «Социальная эргичность» (ОСТ) ( $\beta = 0,777$ , при  $p = 0,04$ ). Полученные результаты свидетельствуют, что эмоциональная составляющая переживания в критических ситуациях снижает социальный темп, отражающий быстроту речи, скорость реакции и ответа собеседнику. Таким образом, чем больше чувств и эмоций, сопровождающих процесс переживания в ситуации «Встреча с неизвестным», тем более замедленная речь и речевые реакции субъекта. Отсюда вывод: контроль над объемом чувств, сопровождающих переживание критической ситуации, может восстановить скорость речи и речевых реакций.

Выявлено влияние модальности и интенсивности телесного компонента переживания на социальную эргичность. Этот факт дает основание полагать, что приятные телесные самоощущения, сопровождающие переживание ситуации неопределенности, способствуют повышению общительности, стремлению к лидерству. Таким образом, контроль над неприятными телесными проявлениями переживания и в критических ситуациях способствует лидерской позиции и склонности к социальным контактам, что повышает эффективность поведения человека в подобных ситуациях.

В целом полученные результаты свидетельствуют, что коммуникативные характеристики оказывают влияние на характеристики переживания ситуаций различных модальностей. В то же время характеристики переживания человека, способ переживания, сложившийся у него к данному моменту его жизни, влияет на характер поведения человека, на понимание в коммуникативном процессе, на эмоциональный фон межличностного взаимодействия.

## Литература

1. *Аллахвердов В. М.* Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. — СПб.: Речь, 2003. — 368 с.
2. *Брушлинский А. В.* Психология субъекта. — М.: Институт психологии РАН; СПб.: Алетейя, 2003. — 272 с.
3. *Божович Л. И.* Проблемы формирования личности: избр. психол. труды. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: НЕПО «МОДЭК», 1995. — 352 с.
4. *Василюк Ф. Е.* Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. — М.: изд-во МГУ, 1984. — 200 с.
5. Психология эмоций. Тексты / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю. Б. Гиппенрейтер. — М.: изд-во Моск. ун-та, 1984. — 288 с.
6. *Выготский Л. С.* Психология. — М.: Апрель пресс: Эксмо-Пресс, 2000. — 1008 с.
7. *Гегель В. Ф.* Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 1: Наука логики / пер. Б. Г. Столпнера, отв. ред. Е. П. Ситковский. — М.: Мысль, 1974. — 452 с.
8. *Голиков Ю. Я., Костин А. Н.* Проблема методологических оснований анализа межсистемных взаимодействий // Психологический журнал. 1995. № 4. — С. 11–25.
9. *Грановская Р. М.* Восприятие и модели памяти. — Л.: Наука, 1974. — 361 с.
10. *Гуссерль Э.* Идеи чистой феноменологии и феноменологической философии. Книга первая. — М.: Академический проект, 2009. — 489 с.
11. *Зинченко В. П.* Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. — С. 42–52.
12. *Знаков В. В.* Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. — М.: изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 479 с.
13. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Ин-т психологии РАН, 2004. — 424 с.
14. *Кистяковская М. Ю.* О стимулах, вызывающих положительные эмоции у ребенка первых месяцев жизни // Вопросы психологии. 1965. № 2. — С. 129–140.
15. *Лехтман-Абрамович Р. Я., Фрадкина Ф. И.* Этапы развития игры и действий с предметами в раннем детстве. — М.: Медгиз, 1949. — 156 с.
16. *Леонтьев А. Н.* Учение о среде в педологических работах Л. С. Выготского (критическое исследование) // Вопросы психологии. 1998. № 1. — С. 108–127.
17. *Наследов А. Д.* Математические методы психологического исследования: анализ и интерпретация данных: учеб. пособие. — СПб.: Речь, 2007. — 392 с.
18. *Петровский А. В., Ярошевский М. Г.* Теоретическая психология: учеб. пособие. — М.: Академия, 2003. — 496 с.
19. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1989. — 485 с.
20. *Русалов В. М.* О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека // Вопросы психологии. 1985. № 11. — С. 19–33.
21. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека: Введение в психологию субъективности: Основы психологической антропологии: учеб. пособие для вузов. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 384 с.
22. *Фахрутдинова Л. Р.* Психология переживания человека. — Казань: изд-во Казанского государственного университета, 2008. — 676 с.
23. *Фахрутдинова Л. Р.* Теория переживания. — Казань: изд-во Казанского государственного университета, 2009. — 416 с.
24. *Фахрутдинова Л. Р.* Структурно-динамическая организация переживания субъекта. Дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.01. — Казань, 2012. — 535 с.

25. Фрейд З. Некоторые замечания относительно понятия бессознательного в психоанализе // З. Фрейд, психоанализ и русская мысль / сост. и авт. вступ. ст. В. М. Лейбин. — М.: Республика, 1994. — С. 29–34.
26. Хухлаев О. Е. Психология переживания в контексте культурно-исторической типологии // Вопросы психологии. 2005. № 5. — С. 19–26.
27. Шаров А. С. Психология переживания: природа, механизмы, феномены // Мир психологии. 2004. № 1. — С. 214–226.
28. Ясли и дома ребенка. Задачи воспитания // Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях: [для учащихся отделений мед. сестер со специализацией «Мед. сестра детских учреждений»] / под ред.: Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной. — М.: Медгиз, 1955. — С. 5–32.
29. Ярошевский М. Г. Дильтева дихотомия и проблема переживания // Вопросы философии. 1998. № 1. — С. 70–78.

### **3.3. Дескриптивные характеристики понимания изображений и текстов с разной степенью размытия воспринимаемого стимульного материала<sup>3</sup>**

Как показал теоретический анализ научных работ, категория понимания включена в научный тезаурус не только многих социальных, культурных и гуманитарных отраслей науки, но и ряда предметных областей и направлений современной психологии. Однако, несмотря на высокий научный интерес к феноменологии понимания и попытки изучить его с точки зрения различных дисциплин, в настоящее время существует острый дефицит знаний по данной проблеме. В частности, незначительная доля работ раскрывает новые подходы к методам понимания, малое число работ посвящено взаимосвязи понимания с восприятием, несмотря на их явную коннекцию.

Вместе с тем отдельными исследователями показано влияние восприятия на понимание. Так, J. R. Flynn выявлено, что нарушения социально-перцептивных качеств оказывают неблагоприятное влияние на способность субъекта к адекватной ориентации в ситуациях общения, понимать состояния, чувства, намерения другого человека [12].

Л. Ю. Левкова, например, рассматривает восприятие и понимание как разные стороны одного явления: восприятие отражает процесс, а понимание — результат. Данный вывод был сформулирован в контексте изучения процесса чтения. Было выявлено, что чтение текста не может состояться без

---

<sup>3</sup> Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Психо-физиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов», проект Российского научного фонда № 14-18-02135.

его восприятия, а также понимания прочитанного, для достижения которого необходим запуск мыслительной деятельности [8].

Определение термина «понимание» К. Дункер, в частности, задает через понятие гештальта, под которым понимается пространственно-наглядная форма воспринимаемых предметов и который выступает ключевым при изучении процессов восприятия и структурирования ощущений человека [10]. «*Понять* что-либо означает приобрести гештальт или увидеть функциональное место его в гештальте» [10, с. 33].

Заметим, еще Г. Гельмгольц отмечал, что «в актах восприятия осуществляется однозначное понимание. <...> Сама перцептивная деятельность представляет собой одну из форм познавательной активности, одну из форм понимания» [3, с. 58].

Являясь уникальным феноменом, понимание представляет собой целостный интегрированный процесс, в котором, на наш взгляд, дифференциация отдельных познавательных функций предельно условна, так как рассматривать их отдельно друг от друга не только достаточно сложно — где, например, заканчивается восприятие и начинается мышление, речь, воображение и пр., но и зафиксировать их собственно психологическими методами практически невозможно [7]. С высокой долей точности объективную картину особенностей восприятия субъекта, значимую для выявления особенностей понимания, позволяют зафиксировать аппаратурные методы измерения.

Отмечаемая отдельными учеными взаимодетерминация понимания и восприятия (J. R. Flynn [12], О. В. Защирина [6], В. П. Зинченко [7] и др.) обусловила направление нашего исследования, целью которого выступало выявление и характеристика взаимосвязей восприятия и понимания, определяемых на примере изображений и текстов с разной степенью размытия воспринимаемого стимульного материала.

В исследовании приняли участие 25 испытуемых в возрасте от 19 до 25 лет, из числа студентов, обучающихся на факультете психологии Санкт-Петербургского государственного университета (1–4-й курсы). Из них 6 юношей и 19 девушек.

Для выявления паттернов взаимосвязи восприятия и понимания изображений и текстов с разной степенью размытия был использован комплекс методов:

**1. Метод опроса**, представленный авторской анкетой, направленной на выявление специфики понимания респондентами предъявленных изображений и текстов [4]. Анкета содержала вопросы как закрытого типа, где обследуемым нужно было выбрать один из предложенных вариантов ответа, так и открытого — со свободной формой ответа. Испытуемым предлагалось написать краткое изложение увиденного (по каждому стимулу), описать героев, их действия и сюжет. Также каждый из участников эксперимента оце-

нивал степень понимания текстов и комиксов по 6-балльной шкале, где 0 соответствует ответу «Я ничего не понял(-а)», а 6 — «Я все понял(-а)». Кроме того, обследуемые описывали, что среди увиденного больше привлекло их внимание — это позволило определить сферы их интереса и сравнить, насколько они совпали с зонами фиксированного внимания, выявленными с помощью метода регистрации движения глаз.

**2. Метод регистрации движений глаз (айтрекинг).** Для проведения исследования применялся метод регистрации движений глаз с использованием системы iView XRed 250 (SMI, Германия) с частотой дискретизации в 250 Гц. Данная «система осуществляет полностью автоматизированную обработку изображения на основе бесконтактного трекинга глаз и компенсации движения головы, автоматически отслеживает динамику глазодвигательных реакций и компенсирует движения головы в широком рабочем диапазоне, выдавая точные данные о направлении взгляда и зрачке» [11, с. 5–7].

**3. Метод вейвлетной фильтрации текстов и изображений.** Стимульный материал был представлен вербальными и невербальными паттернами, последовательно предъявлявшимися респондентам при помощи двух ноутбуков Asus, с разрешением экрана 1680 x 1050. В качестве примеров вербальных паттернов были использованы текстовые изображения (8 текстов в предварительном исследовании, 3 — в исследовании старшеклассников) — фрагменты русских народных сказок черными буквами на сером фоне (рис. 1А). Фрагменты текста в среднем содержали 700 знаков, включая пробелы и знаки препинания. В качестве невербальных паттернов — комик-

Жил-был скупой скряга, старик. Он имел двух сыновей и множество денег. Пожил он смерть, захперя один в своей просторной избе. Что же делать? Надо же сохранить свои богатства. Сел старик на большой сундук, начал глотать золотые деньги и есть ассенизации. Торопился, много съел. Только все-таки не выдержал. Так и покончил свою жизнь. Спусти немного времени пришли сыновья. Увидели они, что случилось. Положили сыновья своего мертвого отца под святые иконы и позвали дьячка читать псалтырь. Вдруг в самую полночь является в образе человека нечестный. Он поднял мертвого старика на плечо и сказал: «Держи, дьячок, поду!» И начал сильно трясти старика: «Деньги твои, а мешок мой!». Взял он мертвого старика, положил в мешок и невидим стал.



**Рис. 1.** Примеры стимулов: А (расположен слева) — вербальный стимул (русская народная сказка «Смерть скупого»), Б (расположен справа) — невербальный стимул (комикс Бидструпа «Прыжок в высоту»). Фильтры в обоих стимулах с положением максимума частотной характеристики 5 цикл/град

сы Херлуфа Бидструпа — датского художника-карикатуриста (7 «элементов» сюжета) (рис. 1Б).

Представленные изображения и тексты были обработаны методом вейвлетной фильтрации. Заметим, что впервые термин «вейвлет» встречается в работах А. Grossmann и J. Morlet [13]. Они пытались проанализировать и осуществить цифровую обработку свойств сейсмических и акустических сигналов. Благодаря вейвлет-преобразованию одномерных сигналов возможен их анализ сразу в двух пространствах: осуществляется двумерная развертка, за счет которой частота и координата выступают в качестве независимых переменных. С помощью семейств вейвлетов, локализованных во времени или частоте, сигналы и функции представляются в виде суперпозиций вейвлетов на разных уровнях декомпозиции сигналов. В настоящее время существует направление, занимающееся вейвлет-анализом и преобразованием. Вейвлеты используются не только при обработке и анализе различных сигналов, но и для обработки, фильтрации данных, а также при сжатии и обработке изображений.

Все изображения были предварительно подвергнуты вейвлетной фильтрации путем их свертки с DoG-функцией (сокр. от Difference of Gaussians) — вейвлетом, представляющим собой разность двух двумерных функций Гаусса с различной полушириной (1):

$$f(x, y, \sigma) = \frac{1}{2\pi\sigma^2} \exp(-(x^2 + y^2)/(2\sigma^2)) - \frac{1}{2\pi N^2\sigma^2} \exp(-(x^2 + y^2)/(2N^2\sigma^2)) \quad (1)$$

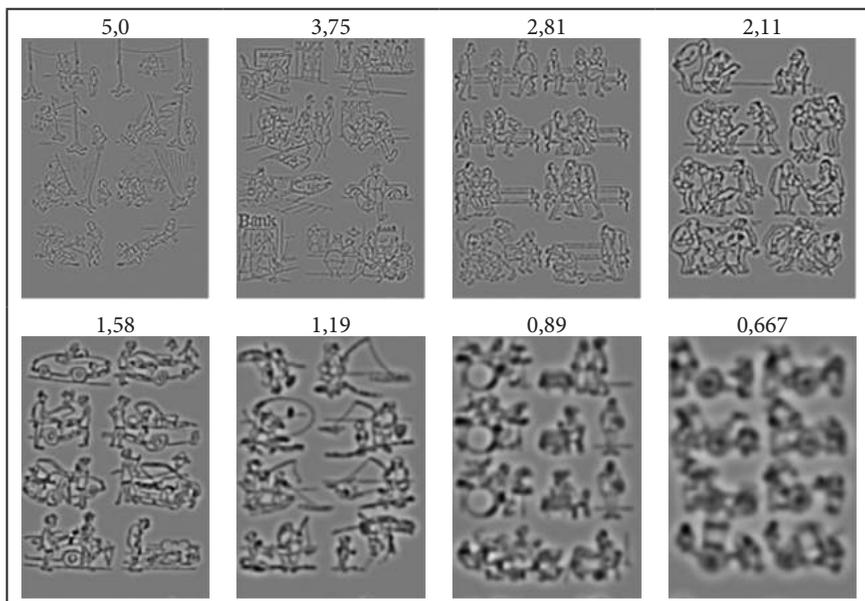
где  $\sigma$  — стандартное отклонение,  $N$  — масштабный коэффициент, в нашем случае равный 2.

Основанием для выбора данного типа вейвлетов является популярная модель первичных этапов обработки изображения в зрительном анализаторе, предложенная рядом авторов на основании экспериментальных данных С. Кафлера [14; 15; 16; 17]. Согласно Д. Марру, наилучшей моделью для них служит обработка изображения набором  $\nabla^2G$ -фильтров, где  $\nabla^2$  — оператор Лапласа ( $d^2/dx^2 + d^2/dy^2$ ), а  $G$  — функция Гаусса. Обработка изображения  $\nabla^2G$ -фильтром позволяет выделить на изображении резкие перепады яркости, соответствующие границам объектов, причем изменяя полуширину гауссоиды, можно осуществлять выделение границ на различных уровнях масштаба. Д. Марром было предложено представление  $\nabla^2G$ -фильтров с помощью разности двух гауссиан, т. е. DoG-функции. В настоящее время данная методика широко используется в техническом зрении [14; 17].

Аналогом DoG-функций для зрительного анализатора являются рецептивные поля с круговой симметрией, характерные, например, для сетчатки и латерального колленчатого тела. Оптимальным стимулом для таких клеток, т. е. изображением, на которое реагирует только группа нейронов с близкими по частотным характеристикам рецептивными полями, является

изображение, пространственно-частотный спектр которого лежит внутри полосы частот, на которую реагирует данная группа клеток. Этим требованиям отвечают либо сами DoG-функции, либо изображения, подвергнутые цифровой фильтрации с их использованием.

Изменяя в выражении (1) величину стандартного отклонения « $\sigma$ », можно смещать положение максимума частотной характеристики фильтра, что позволяет выделять различные пространственно-частотные диапазоны. В настоящем исследовании для обработки изображений с комиксами были использованы фильтры со следующими положениями максимума частотной характеристики: 5,0; 3,75; 2,81; 2,11; 1,58; 1,19; 0,89; 0,667 цикл/град, т. е. отношение соседних частот равно 0,75. Для обработки изображений с текстами был использован другой набор фильтров: 5,0; 4,0; 3,2; 2,56; 2,05; 1,64; 1,31 цикл/град, с отношением соседних частот, равным 0,8. Важно подчеркнуть, что для текстов и комиксов были выбраны значения частот с переменным шагом. Тем не менее в обоих случаях первый фильтр давал изображение, на котором видны все детали, последний — полностью размытое, на котором невозможно распознать ни одного объекта (рис. 2).



**Рис. 2.** Примеры фильтрации невербальных стимулов заданными положениями максимума частотной характеристики

**4. Метод контент-анализа**, представляющий собой метод качественно-количественного анализа содержания текста, заключающийся в систематической фиксации и квантификации (подсчете) определенных единиц содержания исследуемого текста [9].

Использование контент-анализа позволяет преобразовать качественную информацию в количественные показатели и распределить по заранее обозначенным (заданным) категориям. Результатом количественного анализа содержания данных могут выступать такие параметры, как частота встречаемости определенных смысловых понятий в тексте и степень выраженности их взаимосвязей [1]. При использовании данного метода реализуется возможность экстрагировать категории, объединяющие слова по определенному признаку.

Надежность контент-анализа обеспечивается методом экспертной оценки, когда отнесение понятия к той или иной категории производится несколькими людьми, не знающими о сути проверяемой гипотезы. После независимой классификации всеми экспертами единиц анализа производится совместное обсуждение адекватности каждой обозначенной категории и ее согласование.

Данный метод был применен для выявления особенностей понимания и заинтересованности обследуемых к предъявленным текстам и комиксам. На основе анализа ответов респондентов экспертами (7 человек из числа студентов старших курсов факультета психологии СПбГУ) были сформулированы (посредством обобщения) конкретные оценочные категории. В результате установленной классификации каждый ответ обследуемого характеризовался с точки зрения наличия в нем индикаторов и смысловых единиц, позволяющих отнести высказывание к определенной оценочной категории. На заключительном этапе экспертами был подсчитан процент обследуемых, в ответах которых наблюдались смысловые единицы каждого установленного ими класса.

**5. Методы элементарной математической статистики:** количественная обработка, частотный анализ эмпирических данных, определение процентной доли.

Процедура исследования осуществлялась по следующему алгоритму: на экране монитора обследуемым последовательно демонстрировались вербальные и невербальные паттерны в виде текстов и картинок в порядке от наиболее четкого к наиболее размытому. В исследовании использовались 15 стимулов (7 текстов и 8 изображений). Расстояние от глаз испытуемого до монитора, на котором предъявлялись тестовые изображения с текстами и комиксами, составляло 60 см. Процедура исследования проходила в индивидуальном порядке.

После просмотра каждого стимула испытуемым предлагалось заполнить краткую анкету, направленную на выявление особенностей понима-

ния предъявленных каждому из них текстов и комиксов. В случаях, когда респонденты не могли (в силу определенных причин) самостоятельно заполнить анкету, был применен метод устного опроса, позволивший при помощи техники уточнения получить наиболее полные и содержательные ответы.

В ходе проведения исследования респондентам давалась следующая инструкция: «Сейчас на экране монитора будут последовательно предъявляться сначала комиксы (их будет 8), а затем тексты (7). Ваша задача — попытаться разобраться в смысле изображений и текстов. Все стимулы размыты и появляться будут в порядке от более четкого к менее четкому, когда уже будет трудно распознавать. Однако Вам необходимо постараться и выполнить каждое задание целиком. По времени Вы не ограничены, просто скажите, когда будете готовы. Во время просмотра картинок или чтения текстов движения глаз будут фиксироваться при помощи этого прибора (*указывали на айтрекер*). Поэтому очень важно все время смотреть на экран и не отвлекаться, иначе прибор не сможет зафиксировать взор. После просмотра каждого комикса/текста нужно будет заполнить небольшую анкету, а затем мы приступим к просмотру следующего стимула. Ознакомьтесь, пожалуйста, с вопросами. Все ли Вам понятно?»

В ходе исследования было определено, на каком уровне размытия стимульного изображения у респондентов возникали трудности в распознавании материалов, а также сравнить понимание обследуемыми текстов и комиксов при разной степени их визуальной сложности. Были подсчитаны средние значения понимания по выборке. Обнаружено, что значительные затруднения в понимании текстов у студентов наблюдаются после 5-го стимула (рис. 3), а в понимании изображений — после 3-го (рис. 4).

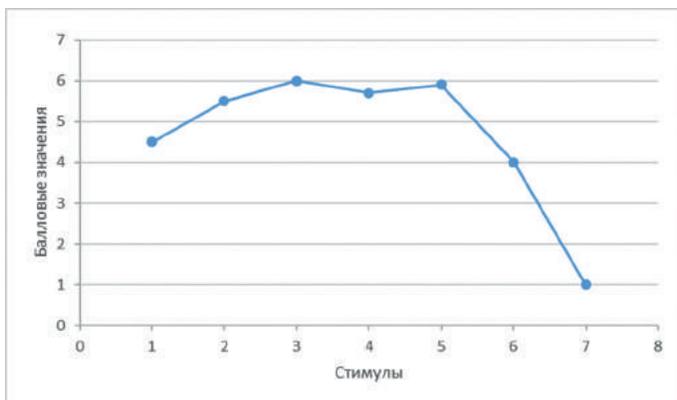
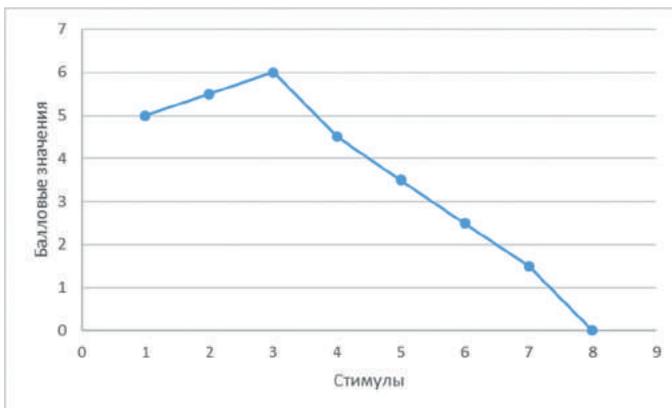


Рис. 3. Результаты распределения средних баллов при оценке понимания испытуемыми 7 стимулов в виде текстового формата



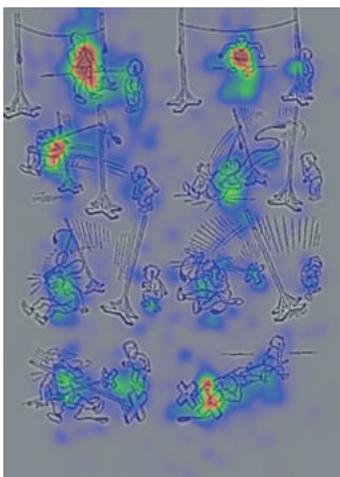
**Рис. 4.** Результаты распределения средних баллов при оценке понимания испытуемыми 8 стимулов в виде комиксов

Следует отметить, что в исследовании студентам для рассматривания предлагались изображения (комиксы), имеющие восемь степеней размытия, и каждый комикс содержал восемь элементов сюжета.

Эмпирические данные позволили определить, что при хорошо просматриваемых изображениях комикса длительность фиксаций взгляда связана с распознаванием фигуры человека. Очевидно, что для испытуемых-студентов было важно сразу понять, кто изображен на картинке в качестве главного персонажа и какие он совершает действия, приводящие к окончательному результату. Заметим, что испытуемые-студенты акцентируют внимание прежде всего на фигурах, значимых для понимания, что, в свою очередь, может указывать на избирательность восприятия. Выявлено, что они осознанно игнорируют при рассматривании изображений промежуточные результаты (рис. 5).

При второй степени размытия проявляется некоторая тенденция в более тщательном рассматривании не только фигуры человека, но и конкретных деталей, важных для понимания сюжета. С этими деталями связана динамика всего сюжета и конечный результат (рис. 6).

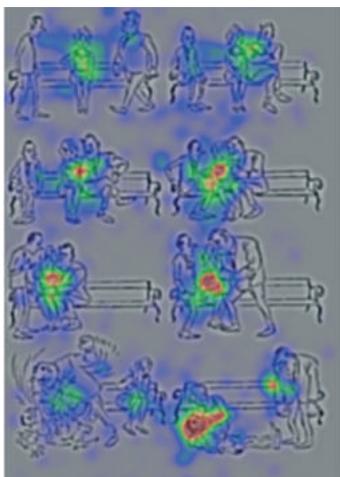
При возрастании степени размытости (третья степень) испытуемые-студенты сразу концентрируют внимание и определяют основного субъекта, поведение которого влияет на динамику всего сюжета на картинках. При этом воспринимается целостный образ человека, а не отдельные детали изображения. При оценке результата и для формулирования окончательного вывода по анализу изображения важно указать, что у студентов отмечаются более длительные фиксации на тех персонажах, которые способствовали завершению ситуации. Их действия при анализе представленной ситуации становятся приоритетными в зрительном восприятии изображения (рис. 7).



**Рис. 5.** Стимул-комикс «Прыжок в высоту» (пример 1-й степени размытия)



**Рис. 6.** Стимул-комикс «Банковские операции» (пример 2-й степени размытия)

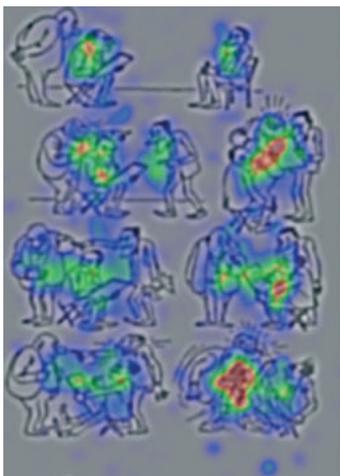


**Рис. 7.** Стимул-комикс «Победитель» (пример 3-й степени размытия)

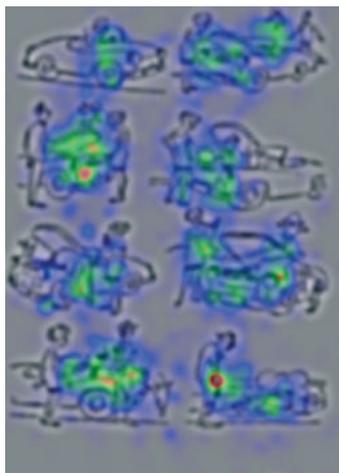
При дальнейшем увеличении степени размытости (четвертая степень) изображения обозначенные особенности рассматривания рисунка сохраняются. При этом увеличивается длительность фиксации на деталях изображения людей, которые идентифицируются как наиболее значимые для общего понимания серии изображения (рис. 8).

При анализе результатов на примере комиксов с пятой степенью размытости длительность фиксаций в целом возрастает, а также увеличивается их диапазон (количество) при рассматривании каждой отдельной картинки (рис. 9).

При рассматривании комиксов шестой и седьмой степени размытия ранее выявленная тенденция также сохраняется: для понимания изобра-



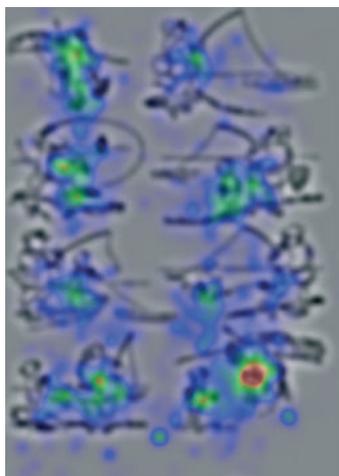
**Рис. 8.** Стимул-комикс «Карикатура»  
(пример 4-й степени размытия)



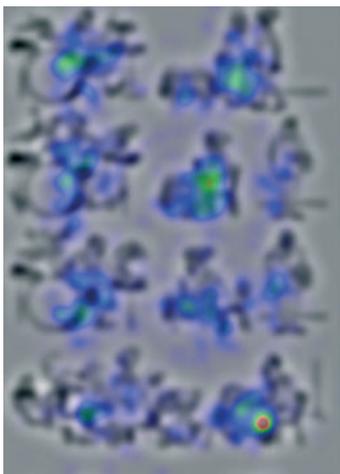
**Рис. 9.** Стимул-комикс «Амур  
просчитался» (пример 5-й степени  
размытия)

жения в целом обследуемые фиксируют взгляд на последней (восьмой) картинке, отражающей конечный результат действий персонажей в представленном сюжете (рис. 10 и 11).

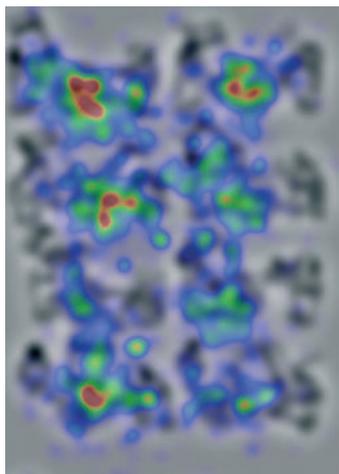
При восьмой степени размытости, когда практически невозможно определить, что изображено на картинках, обследуемые начинают сосредотачиваться на первых фрагментах (деталях) изображения, но постепенно их усилия по распознаванию снижаются. Тенденция, обнаруженная на предыдущих степенях размытости, когда респонденты пытались сосредоточиться на последней картинке и сделать окончательный вывод о ситуации, нарушается. Когнитивная стратегия обследуемых в этом случае отличается попыткой



**Рис. 10.** Стимул-комикс «Рыбалка»  
(пример 6-й степени размытия)



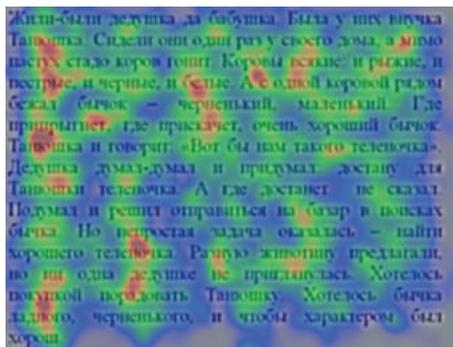
**Рис. 11.** Стимул-комикс «Жена джазбандиста» (пример 7-й степени размытия)



**Рис. 12.** Стимул-комикс «Моментальная фотография» (пример 8-й степени размытия)

медленно и дифференцированно просматривать и стремиться понять деталь изображения (рис. 12).

Анализ эмпирических данных прочтения текстов (в количестве 7) разной степени размытия показал, что для студентов также характерно акцентирование внимания на главных героях, причем, в большей мере, на более высоких уровнях размытия стимульного материала (рис. 13).



**Рис. 13.** Стимульный материал в текстовой форме с высоким уровнем размытия (4-я степень)

При первых трех уровнях размытия текстов сохраняется тенденция рассматривать его концовку, чтобы осознать смысл всего текста целиком (рис. 14).

Начиная с четвертого уровня размытия, эта тенденция исчезает. На шестом уровне размытия наличие волевого усилия студентов при чтении сохраняется: они пытаются фиксировать внимание на определенных словах, стараясь хоть что-то прочитать, количество фиксаций и длительность просмотра текста возрастают. Однако при чтении последнего текста, когда понять хоть что-то не представляется возможным из-за сильного размытия стимула, волевые усилия студентов по распознаванию текста снижаются, что выражается в сокращении количества фиксаций и времени просмотра стимула.

На основе статистической обработки данных выявлено, что средняя оценка понимания студентами текстов снижается с 5,64 до 4 баллов. При просмотре комиксов средние значения по степени понимания снижаются после 3-го стимула (с 5,56 до 4,44 балла). На рисунке 15 представлены средние значения понимания обследуемыми каждого стимула.

Заметим, что, несмотря на низкую степень размытия, средняя оценка понимания первого текста и комикса ниже, чем при более размытых стимулах (4,72 и 5,28 балла соответственно). Такие результаты могут быть обусловлены новизной предъявленных материалов и индивидуальными особенностями студентов, в том числе и спецификой их восприятия. Отдельные респонденты, увидев в первый раз текст или комикс и не имеющие предше-

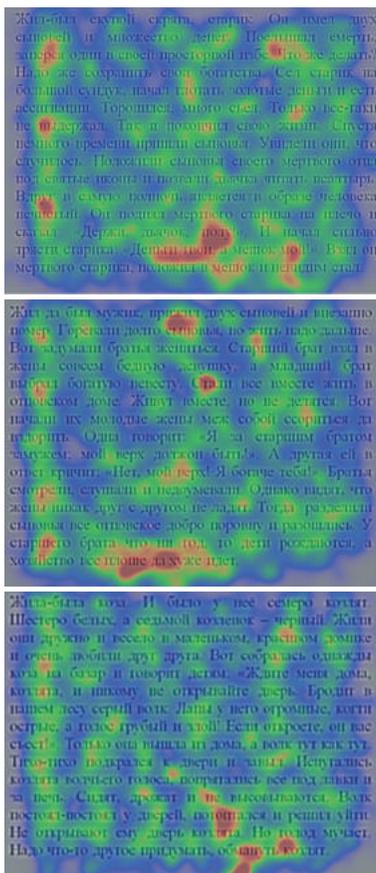
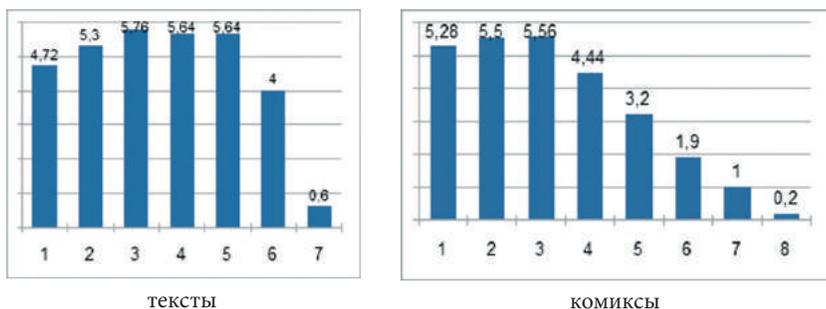


Рис. 14. Примеры стимульных материалов в текстовой форме (1, 2, 3-я степень размытия)



**Рис. 15.** Диаграмма распределения показателей средних значений субъективных оценок понимания испытуемыми текстов и комиксов при разной степени их визуальной сложности при размытии

ствующего опыта решения подобных заданий, могли растеряться, у них, соответственно, повышается уровень тревожности, что, несомненно, скажется и на оценке понимания. В дальнейшем обследуемые адаптируются к таким заданиям и, соответственно, их субъективные оценки понимания увиденного возрастают. В данном случае, на наш взгляд, обнаруживает себя эффект научения, при котором изменение в стратегии действия происходит в результате приобретения определенного опыта [2]. Однако этот эффект проявляется лишь до тех пор, пока степень размытия не мешает испытуемому разобрать текст или комикс. Вместе с тем стимулы, лежащие в области максимального размытия, труднее понимаются респондентами.

Напомним, что в логике реализации эксперимента предусмотрено, что по окончании просмотра каждого изображения и текста испытуемым предлагалось заполнить небольшую анкету, направленную на выявление особенностей понимания. В частности, респондентам нужно было дать оценку понимания каждого стимула по 6-балльной шкале, коротко изложить смысл увиденного, а также оценить, насколько интересными для них были предъявленные тексты и комиксы. Обследуемым нужно было ответить на вопрос о том, было ли что-то интересное для них в представленных текстах и комиксах. Соответственно, они выбирали один из вариантов ответа: «да» — если им было интересно, «нет» — если стимулы не представляли для них никакого интереса. После просмотра комикса первой степени размытия 84 % испытуемых ответили утвердительно. Комикс третьей степени размытия обозначили как интересный лишь 56 % респондентов. К первому тексту проявили интерес 76 % обследуемых, к третьему — 48 %, а к пятому — 56 %.

По условиям эксперимента респондентам было необходимо не только оценить, насколько интересными были для них предъявленные комиксы и

тексты, но и кратко аргументировать свою позицию, что позволило на основе контент-анализа ответов определить информативно нагруженные категории. Полученные результаты подтверждают выявленную у испытуемых при рассматривании визуальных стимулов тенденцию, проявляющуюся в попытке определить ключевые фигуры, значимые для понимания детали и действия главных персонажей на представленных сюжетах. Данный факт подтверждается высказываниями респондентов, в содержании которых встречались слова, непосредственно связанные с главными персонажами и их действиями, например: «мальчик» (56 % из числа обследуемых), «взрослый» (64 %), «ребенок» (32 %), «неудавшийся прыжок» (84 %), «грабитель» (100 %), «ограбление банка» (92 %), «вкладывание украденных денег в другой банк» (88 %) «девушка на скамейке» (88 %), «попытки познакомиться» (64 %), «драка» (96 %), «художник» (80 %), «первый/второй мужчина» (80 %) и т. д.

В таблицах 1 и 2 представлены результаты по показателю проявления интереса испытуемых к текстам и комиксам.

**Таблица 1. Показатели процентного распределения данных по параметру проявления интереса испытуемых-студентов к текстам**

| Стимул  | Категории ответов (количество ответов)                        |   |                           |                                  |                      |   |                                     |   |   |
|---------|---|---|---------------------------|----------------------------------|----------------------|---|-------------------------------------|---|---|
|         | Определенный момент / герой / событие / отрывок в тексте (49) | Способ выражения, подачи мысли автора (слова, особенность повествования и т. д.) (25) | Эмоциональный отклик (20) | Смысл текста, основная идея (10) | Польза от текста (4) | Скучно, безразлично, нет ничего нового (41) | Возникновение неприятных эмоций (6) | Недосказанность в сюжете, отсутствие понимания (10) | Влияние внешних факторов на восприятие (26) |
| Текст 1 | 36 %  | 40 %  | 16 %                      | 0 %                              | 0 %                  | 16 %  | 8 %                                 | 0 %   | 0 %   |
| Текст 2 | 12 %  | 28 %  | 12 %                      | 20 %                             | 0 %                  | 28 %  | 0 %                                 | 12 %  | 0 %   |
| Текст 3 | 32 %  | 4 %   | 12 %                      | 4 %                              | 0 %                  | 44 %  | 0 %                                 | 8 %   | 0 %   |
| Текст 4 | 32 %  | 20 %  | 16 %                      | 0 %                              | 0 %                  | 24 %  | 4 %                                 | 12 %  | 0 %   |
| Текст 5 | 32 %  | 0 %   | 16 %                      | 4 %                              | 4 %                  | 40 %  | 4 %                                 | 4 %   | 4 %   |
| Текст 6 | 44 %  | 8 %   | 4 %                       | 12 %                             | 12 %                 | 12 %  | 8 %                                 | 4 %   | 8 %   |
| Текст 7 | 8 %   | 0 %   | 4 %                       | 0 %                              | 0 %                  | 0 %   | 0 %                                 | 0 %   | 92 %  |

**Таблица 2. Показатели процентного распределения данных по параметру проявления интереса студентов к комиксам**

| Стимул   | Категории ответов                                      |                              |                           |                                     |                              |   |  |   |  |
|----------|--|------------------------------|---------------------------|-------------------------------------|------------------------------|---|--|---|--|
|          | Определенная деталь/герой/действие в изображениях (41) | Оформление всего сюжета (10) | Эмоциональный отклик (28) | Смысл комикса, сделанный вывод (13) | Ощущение после просмотра (1) | Скучно, безразлично, нет ничего нового (30) | Возникновение неприятных/негативных эмоций (5) | Недосказанность в сюжете, непонятность (15) | Внешние факторы, влияющие на восприятие (67) |
| Комикс 1 | 40 %   | 8 %                          | 28 %                      | 16 %                                | 0 %                          | 8 %   | 4 %  | 12 %  | 0 %  |
| Комикс 2 | 28 %   | 8 %                          | 36 %                      | 8 %                                 | 0 %                          | 12 %  | 4 %  | 16 %  | 0 %  |
| Комикс 3 | 20 %   | 12 %                         | 16 %                      | 8 %                                 | 0 %                          | 44 %  | 0 %  | 4 %   | 0 %  |
| Комикс 4 | 12 %   | 12 %                         | 20 %                      | 8 %                                 | 0 %                          | 20 %  | 8 %  | 8 %   | 16 %   |
| Комикс 5 | 16 %   | 0 %                          | 4 %                       | 4 %                                 | 4 %                          | 32 %  | 4 %  | 8 %   | 32 %   |
| Комикс 6 | 20 %   | 0 %                          | 0 %                       | 8 %                                 | 0 %                          | 4 %   | 0 %  | 4 %   | 64 %   |
| Комикс 7 | 20 %   | 0 %                          | 0 %                       | 0 %                                 | 0 %                          | 0 %   | 0 %  | 4 %   | 76 %   |
| Комикс 8 | 8 %  | 0 %                          | 8 %                       | 0 %                                 | 0 %                          | 0 %   | 0 %  | 4 %   | 80 %   |

Из таблиц 1 и 2 видно, что наибольший интерес у обследуемых был вызван определенным моментом, героем, событием или действием, представленным в тексте или комиксе. Также выявлено, что большинство студентов обращают внимание на особенности повествования в тексте (способ выражения авторской мысли, конкретные слова). Кроме того, им интересны проявления собственных эмоций при анализе комикса. Однако наблюдается и значительный процент обследуемых, посчитавших наблюдаемые тексты и комиксы скучными, так как они не отличались новизной, оригинальностью сюжета. Более того, при просмотре комиксов и чтении текстов высокой степени размытости, некоторые обследуемые признались, что данные стимулы не вызвали у них интереса вследствие невозможности что-либо разобрать (категория «влияние внешних факторов на восприятие»).

В целом полученные по результатам исследования данные, позволяют определить дескриптивные характеристики восприятия студентами визуальных стимулов разной степени размытости:

- 1) при анализе текстов и комиксов у обследованных преобладает фиксация на значимых для понимания деталях и персонажах представленного сюжета;
- 2) при осмыслении наблюдаемых комиксов обследуемым свойственна избирательность восприятия, проявляющаяся в игнорировании промежуточных результатов и переходу к заключительным действиям персонажей, имеющим ключевое значение для понимания всего сюжета изображения в целом;
- 3) студенты отличаются высоким уровнем волевой регуляции когнитивных процессов. При чтении размытого текста или картинки, когда трудно различать детали изображения, они стараются выделить главных героев и ключевые слова, чтобы воссоздать смысл текста.

Подводя краткий итог, заметим, что результаты, полученные на выборке студентов, можно рассматривать в качестве условных нормативов взаимосвязи восприятия и понимания. Этот аспект важен прежде всего в связи с тем, что до настоящего времени в научной литературе практически отсутствуют данные исследований, направленных на выявление взаимосвязи понимания и восприятия, проводимых в контексте специальной психологии. Значимость таких результатов для учащихся с ограниченными возможностями здоровья чрезвычайно велика, ведь от того, насколько развито их понимание, зависит не только степень освоения ими определенных навыков в контексте учебной деятельности, но и в целом успешность функционирования в окружающем их социуме [5]. Так, например, полученные в данном исследовании результаты, свидетельствующие о том, что степень понимания текстов студентами снижается после 5-го стимула, а затруднения в понимании изображений фиксируются после 3-го стимула, могут послужить основой при разработке дизайна эмпирического исследования, планируемого к проведению на выборке школьников, имеющих трудности в обучении. Кроме того, учитывая особенности учащихся этой категории (невозможность длительное время концентрировать внимание на одной задаче и быстрая утомляемость), необходимо сокращение длительности процедуры исследования и снижение уровня его сложности. Очевидно, что необходимо использовать только тех стимулов, которые хорошо понимаются студентами, а именно 3 текста (тексты 1, 3, 5, применяемые в исследовании) и 2 комикса (1 и 3).

## Литература

1. Белобрыкина О. А., Гейдебрехт Н. А. Дифференциально-диагностические основы в реализации индивидуального подхода в образовании // Инновации в медицине, психологии и педагогике: Материалы VII Международной научно-прак-

- тической конференции (Вьетнам, Муй Нэ, 27 апреля — 7 мая 2016 г.) / под науч. ред. М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. — Новосибирск: изд-во ООО «Немо Пресс», 2016. — С. 135–140.
2. Брудный А. А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания: сборник статей / под общ. ред. А. А. Яковлева; сост. В. П. Филатов. — М.: Политиздат, 1991. — С. 114–128.
  3. Гельмгольц Г. О восприятии вообще // Познавательные психические процессы. Хрестоматия / сост А. Маклаков. — СПб.: Питер, 2002. — С. 57–82.
  4. Добраев Л. П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. — М.: Педагогика, 1982. — 176 с.
  5. Защиринская О. В. Распознавание невербальных паттернов младшими школьниками при предъявлении конвенциональных жестов // Психолого-педагогические технологии в условиях инновационных процессов в медицине и образовании: Материалы VI Международной научно-практической конференции (Кемер, Турция, 26 апреля — 7 мая 2015 г.) / под науч. ред. В. И. Хаснулина, М. Г. Чухровой, О. А. Белобрыкиной. — Новосибирск: Немо Пресс, 2015. — С. 122–127.
  6. Защиринская О. В. Эмоциональный компонент невербальной коммуникации // Психология мотивации: прошлое, настоящее, будущее: Материалы международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию доктора психологических наук, почетного профессора НГПУ В. Г. Леонтьева (25–28 декабря 2014 г.) / под ред. О. А. Белобрыкиной, Н. Я. Большуновой. — Новосибирск: НГПУ, 2015. — С. 156–163.
  7. Зинченко В. П. Работа понимания // Психологическая наука и образование. 1997. № 3. — С. 42–52.
  8. Левкова Л. Ю. Особенности процессов понимания, восприятия и мышления в связи с проблемой обучения учащихся чтению и пониманию прочитанного текста // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2009. № 4. — С. 91–94.
  9. Макаров Н. Д. Контент-анализ (метод количественного изучения содержания социальной информации). — М.: НМЦСПО, 2001. — 60 с.
  10. Психология мышления: сборник переводов с немецкого и английского / под ред. и с вступительной статьей А. М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — 534 с.
  11. Система iView X RED [Электронный ресурс] // Нейроботикс: Системы для профессионалов. — М.: ООО «Нейроботикс», 2014. — 16 с. URL: <http://neurobotics.ru/assets/smi/SMI-2014-press.pdf> (дата обращения: 26.01.2018).
  12. Flynn J. R. The Hidden History of IQ and Special Education: Can the Problems Be Solved? // Psychology, Public Policy and Law. 2000. Vol. 6. Is. 1. — P. 191–198.
  13. Grossmann A., Morlet J. Decomposition of Hardy functions into square integrable wavelets of constant shape // SIAM Journal on Mathematical Analysis. 1984. Vol. 15 (4). — P. 723–736.
  14. Lamminpiya M., Zashirinskaia O. V., Shelepin Yu. E. Psychophysiological analysis of text reading and understanding [Электронный ресурс] // Human Physiology. March 2015. Vol. 41. Is. 2. — p. 130–134. URL: <http://link.springer.com/article/10.1134/S0362119715020097> (дата обращения: 18.06.2018).
  15. Bamberg M. Who am I? Narration and its contribution to self and identity // Theory & Psychology. 2011. Vol. 21 (1). — P. 3–24.
  16. Pelc K., Kornreich C., Foisy M. L., Dan B. Recognition of Emotional Facial Expressions in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder // Pediatric Neurology. 2006. Vol. 35. Is. 2. — P. 93–97.
  17. Rehbein B., Saalman G. Verstehen (Theorie und Methode). Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH, 2009. — 196 S.



### 3.4. Контекст деятельности и психологический капитал как предикторы стиля управленческих решений<sup>4</sup>

В психологии принятия решений в последние два десятилетия ведется активный поиск моделей и подходов, позволяющих описать механизмы, обеспечивающие принятие более эффективных решений в условиях высокой неопределенности среды и дефицита времени. Особая область — исследования механизмов принятия управленческих решений, ошибки в которых вызывают значительные финансовые и организационные потери. Каждое управленческое решение определяется не только психологическими характеристиками ЛПР (лица, принимающего решение), но и организационным контекстом решаемых управленческих задач.

В лингвистике конкретное понимание и интерпретация текста рассматриваются как зависимые от его контекста, который нейтрализует многозначность текста и становится одним из важнейших факторов коммуникации. Контекст является также основой понимания и интерпретации управленческих задач: контекст снимает потенциальную многозначность управленческой задачи и актуализирует одну из ее возможных интерпретаций. Определяемое контекстом (ситуацией) конкретное понимание и редифиниция управленческой задачи направляет, в свою очередь, стиль и способ ее решения. Большое внимание в исследованиях последних лет (J. Kuhl, 2001; S. Epstein, 2003; E. Dane, M. G. Pratt, 2007; O. B. Степаносова, 2004; Т. В. Корнилова, 2013) уделяется характеристикам и проблеме соотношения интуитивного и рационального стилей мышления в принятии решений.

Существуют указания на то, что контекст определяет стиль мышления в решении управленческих задач. Например, С. Лейборн указывает, что «интуиция определенно выступает на первый план в управленческих задачах, где для создания прогноза развития событий требуются сложные межличностные суждения, основанные на эмоциональном интеллекте и социальной интуиции. Это ситуации взаимодействия с клиентами, сотрудниками, стейкхолдерами, когда для принятия решений необходимо учитывать уровень их удовлетворенности» [8, с. 490].

Э. Дейн и М. Г. Претт, в свою очередь, показали, что эффективность интуитивных или рациональных решений зависит от степени определенности управленческой ситуации. Слабо структурированные задачи характеризуются отсутствием явно выраженных критериев оценки результатов,

---

<sup>4</sup> Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Ситуационный подход в организационной психологии», проект РГНФ 15-06-10546.

множественностью критериев без заданного фокуса внимания к проблеме, отсутствием руководящих принципов, алгоритмов действий или процедур решения проблемной задачи. «Аналитические механизмы принятия решений работают лучше в высоко структурированных задачах, в то время как интуиция является более эффективной в слабо структурированных задачах» [5, с. 46] или в задачах, связанных с межличностными взаимодействиями, в решении которых интуиция дополняется эмоциональным интеллектом.

Таким образом, в зависимости от формализованности и определенности контекста управленческой деятельности принятие решений может опираться на различные сочетания рациональных и интуитивных компонентов и эмоционального интеллекта.

Вторым фактором, влияющим на стиль управленческих решений, является *состояние лица, принимающего решения*. Роль чувств и эмоций для интуитивных процессов подробно описана в теории рационально-опытного самоуправления (S. Epstein, 2003). Чувства могут служить в качестве устройства прерывания выбора того или иного образа действия, а также изменять последующие мотивы выбора при принятии решений. Эмоциональная включенность человека в проблемную ситуацию достигается через подробное описание контекста и содержания, а также использование образного языка, который актуализирует интуитивные процессы мышления. «В трудных случаях интуитивные сигналы могут не осознаваться, но служить праймингом для рациональной системы и облегчать решение проблем, которые люди не способны решить на основе только рационального мышления» [6, с. 172].

Эмоции, переживания и состояния при этом играют очень важную роль как маркеры ситуации и триггеры для включения систем интуитивного или рационального мышления. Яркими примерами соединения когнитивных теорий и теорий личности являются когнитивно-опытная теория личности (самости) С. Эпстайна (S. Epstein) [6] и теория взаимодействия четырех психических систем Ю. Куля (J. Kuhl) [7], подчеркивающие важную роль состояний человека.

В контексте организационного поведения положительное и устойчивое психологическое состояние развития человека, характеризующееся самоэффективностью, оптимизмом, надеждой и стойкостью, может быть определено как «психологический капитал» [9, с. 542]. Высокий уровень «психологического капитала» означает, что лицо, принимающее решение, находится в хорошей форме, умеет ее поддерживать и имеет высокий личностный ресурс для того, чтобы справляться с деловыми проблемами и трудностями. Следовательно, на стиль управленческих решений может оказывать влияние соотношение устойчивого психологического состояния лица, принимающего решения, и характеристик контекста его деятельности. В проведенном нами эмпирическом исследовании проверялась гипотеза о том, что стиль



управленческих решений (включение в принятие решения рациональных и интуитивных компонентов и эмоционального интеллекта) зависит от соотношения контекста принятия решений и состояния лица, принимающего решения.

В исследовании приняли участие руководители самостоятельных структурных предприятий крупного холдинга в количестве 331 человека (в возрасте от 28 до 56 лет, средний возраст по выборке 40 лет; все имеют высшее образование, 85 % — мужчины, 15 % — женщины), которые проходили 1,5-годичное обучение по управленческой тематике, включая финансовую грамотность. Стаж работы руководителей составляет от 5 до 36 лет; средний стаж работы составляет 17,8 года; 91 % участников имеет стаж работы в управленческой должности на предприятии более 9 лет. Состав включает 84 руководителя предприятий, остальные участники — первые заместители руководителей.

Все участники исследования проходили тестирование по следующим психологическим методикам: «Интуиция и рациональность» (опросник С. Эпстайна) [2; 4], «Эмоциональный интеллект» (опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина) [3], «Психологический капитал» (опросник А. Беккера), опросник «Организационный контекст» [1].

Опросник С. Эпстайна содержит 4 шкалы: рациональные способности (рациональность), опора на рациональные способности (использование рациональности на практике), интуитивная способность (интуиция) и опора на интуицию (доверие к интуиции, принятие решений на основе интуиции в практической деятельности). Разделы «интуитивная способность (интуиция)» и «опора на интуицию» были адаптированы О. Степаносовой, Т. Корниловой [2; 4]. Разделы методики «рациональные способности (рациональность)» и «опора на рациональные способности», получены от С. Эпстайна и адаптированы в СПбГУ. Опросник состоит из 40 утверждений, испытуемые выражают свое отношение к каждому утверждению по 5-балльной шкале: от «1» — вовсе не верно, до «5» — полностью верно.

При адаптации методики на русскоязычной выборке (Т. В. Корнилова, С. А. Корнилов) результаты исследования показали высокую согласованность пунктов при измерении интуитивного стиля:  $\alpha$  Кронбаха = 0,87 (для  $n = 852$ ). Высокими были и показатели согласованности субшкал: для интуитивной способности (0,73); для опоры на интуицию (0,83) [2]. В нашем исследовании  $\alpha$  Кронбаха = 0,70 для шкалы рациональной способности («рациональность»);  $\alpha$  Кронбаха = 0,69 для шкалы «опоры на рациональность»; для шкалы интуитивной способности («интуиции»)  $\alpha$  Кронбаха = 0,72 и для шкалы «опоры на интуицию»  $\alpha$  Кронбаха = 0,75.

«Эмоциональный интеллект» (опросник «ЭМИн» Д. В. Люсина) содержит шкалы межличностного эмоционального интеллекта: понимание чужих

эмоций, управление чужими эмоциями, а также шкалы внутриличностного эмоционального интеллекта: понимание своих эмоций, управление своими эмоциями и контроль внешней экспрессии [3]. Опросник «ЭмИн» состоит из 46 утверждений, по отношению к которым испытуемый должен выразить степень своего согласия, используя четырехбалльную шкалу (совсем не согласен, скорее не согласен, скорее согласен, полностью согласен). Для оценки надежности «ЭмИн» вычислялись показатели внутренней согласованности  $\alpha$  Кронбаха: основные шкалы (внутриличностный и межличностный эмоциональный интеллект)  $\alpha = 0,80$  и выше, для субшкал (МП, МУ, ВП, ВУ) около 0,7. Субшкала контроля экспрессии, по нашим данным, имеет низкий показатель  $\alpha$  Кронбаха (0,51). В исследовании использовался интегральный показатель эмоционального интеллекта (сумма значений по всем шкалам, кроме шкалы контроля экспрессии).

Опросник «Психологический капитал» А. Беккера содержит 18 вопросов, относящихся к 4 шкалам: «Самоэффективность» (способность выстраивать поведение и прикладывать необходимые усилия для успешной реализации сложных задач), «Оптимистичность» (ожидание изменений к лучшему в настоящем и в будущем), «Самооценка» (в сравнении с другими в организационном контексте), «Жизнестойкость» (восприятие и позитивная оценка новых и трудных ситуаций как вызовов). Внутренняя согласованность опросника для исследуемой выборки достаточно высока (коэффициент  $\alpha$  Кронбаха 0,82). В исследовании использовался интегральный показатель (сумма оценок по всем шкалам методики, кроме шкалы «Самооценка», которая по результатам предварительных исследований выпадает из общей структуры опросника).

Опросник «Организационный контекст» содержит шкалы: «Управление процессами» (6 вопросов) — ориентация в организации на количественные показатели процессов и поддержку непрерывности работы; «Коммуникация» (6 вопросов) — открытая коммуникация, доступность нужной информации; «Определенность задач» (6 вопросов) — понятность, целостность задачи и наличие регламентов; «Изменения в работе» (5 вопросов) — темпы изменений в работе; «Оценка работы» (4 вопроса) — прозрачность критериев оценки эффективности руководителя; «Поддержка» (6 вопросов) — поддержка руководства при разрешении непредвиденных, нестандартных задач и при возрастании требований работы; «Неопределенность» (6 вопросов) — нестабильность работы и внезапность изменений [1]. Респонденты оценивали, насколько часто сталкиваются с проявлениями характеристик контекста по 7 балльной шкале Лайкерта (1 — «никогда», 7 — «всегда»).

Первичные статистики полученных эмпирических данных приведены в таблице 1.

Таблица 1. Дескриптивные статистики эмпирических показателей  
(N = 325)

|                                       | Минимум | Максимум | Среднее значение |                    | Стандартное отклонение |
|---------------------------------------|---------|----------|------------------|--------------------|------------------------|
|                                       |         |          | Статистика       | Стандартная ошибка |                        |
| Компоненты стиля принятия решений     |         |          |                  |                    |                        |
| Рациональность                        | 23      | 50       | 38,69            | ,25                | 4,65                   |
| Опора на рациональность               | 22      | 49       | 36,59            | ,27                | 4,87                   |
| Интуиция                              | 19      | 46       | 32,12            | ,29                | 5,24                   |
| Опора на интуицию                     | 12      | 43       | 26,47            | ,31                | 5,68                   |
| Эмоциональный интеллект               | 50      | 116      | 81,49            | ,67                | 12,23                  |
| Состояние лица, принимающего решение  |         |          |                  |                    |                        |
| Психологический капитал               | 30      | 52       | 41,35            | ,23                | 4,15                   |
| Характеристики контекста деятельности |         |          |                  |                    |                        |
| Управление процессами                 | 9       | 36       | 24,87            | ,25                | 4,67                   |
| Коммуникация                          | 15      | 35       | 27,11            | ,21                | 3,83                   |
| Определенность задач                  | 11      | 36       | 25,68            | ,22                | 4,14                   |
| Изменения в работе                    | 5       | 29       | 14,45            | ,21                | 3,90                   |
| Оценка работы                         | 8       | 24       | 19,52            | ,15                | 2,85                   |
| Поддержка                             | 6       | 34       | 19,88            | ,22                | 4,09                   |
| Неопределенность                      | 9       | 32       | 20,66            | ,23                | 4,22                   |

Корреляционный анализ показал, что с компонентами стиля принятия решений более тесно связаны интегральный показатель устойчивого состояния лица, принимающего решения («Психологический капитал»), а также такие характеристики контекста деятельности, как «Коммуникация», «Определенность задач» и «Оценка работы» (табл. 2).

После предварительного расчета частных корреляций и регрессионного анализа была построена структурная модель (модель путей) соотношения компонентов стиля принятия решений, с одной стороны, и характеристик состояния и контекста деятельности лица, принимающего решения (рис. 1).

**Таблица 2. Корреляционные связи компонентов стиля принятия решений с характеристиками состояния и контекста деятельности лица, принимающего решения (коэффициент корреляции Пирсона)**

| Компоненты стиля принятия решений | Характеристики состояния и контекста деятельности |              |                      |               |                       |           |                  |                  |
|-----------------------------------|---|--------------|----------------------|---------------|-----------------------|-----------|------------------|------------------|
|                                   | Психологический капитал                           | Коммуникация | Определенность задач | Оценка работы | Управление процессами | Поддержка | Неопределенность | Изменения работы |
| Рациональность                    | ,35**   | ,22**        | ,24**                | ,26**         | ,13*                  | ,11*      | ,09              | -,13*            |
| Опора на рациональность           | ,35**   | ,25**        | ,18**                | ,22**         | ,14*                  | ,08       | ,07              | -,14*            |
| Интуиция                          | ,16**   | ,17**        | ,13*                 | ,01           | ,03                   | -,03      | -,02             | -,02             |
| Опора на интуицию                 | ,020  | ,00          | -,004                | -,12*         | -,07                  | -,09      | ,03              | ,06              |
| Эмоциональный интеллект           | ,50**   | ,33**        | ,35**                | ,27**         | ,18**                 | ,10       | ,04              | -,20**           |

Примечание: \*\* — корреляция значима на уровне  $P < 0,01$  (двухсторонняя); \* — корреляция значима на уровне  $P < 0,05$  (двухсторонняя).

Основой стиля принятия решений является соотношение рационального и интуитивного компонентов. Как показывает построенная модель (рис. 1), рациональная компонента «включается» в том случае, если лицо, принимающее решение, находится в позитивном состоянии (высокий «психологический капитал») и имеются четкие и ясные критерии эффективности управленческой деятельности (характеристика контекста «оценка работы»). Использование интуитивного стиля мышления предполагает сочетание позитивного состояния с легкостью широкого доступа к информации (контекст «коммуникации»). Наличие строгих и хорошо определенных требований к эффективности (контекст «оценки работы»), наоборот, приводит к «свертыванию» интуитивного компонента процесса принятия решений. Таким образом, уточнение критериев эффективности деятельности выдвигает на первый план рациональные решения в противовес интуитивным.

Доверие к результатам рационального или интуитивного принятия решений, как показывает модель, зависит от самооценки уровня рационального или интуитивного стиля мышления. Доверие к результатам интуитивных решений («опора на интуицию») прямо пропорционально уровню интуиции и снижается при преобладании рационального стиля мышления. Доверие к рациональным суждениям («опора на рациональность») зависит не только от оценки уровня рациональности решений, но и от позитивности состояния лица, принимающего решения («психологического капитала»).

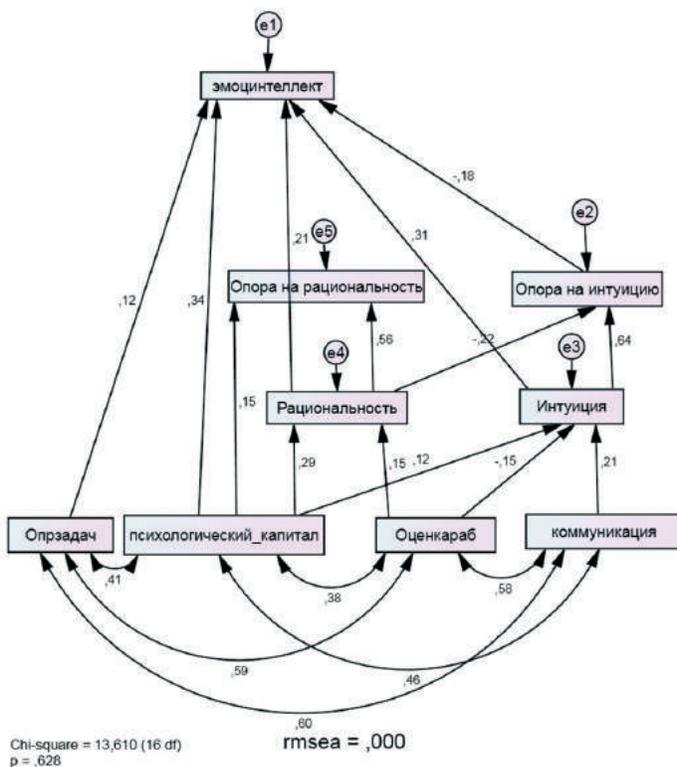


Рис. 1. Предикторы стиля принятия решений (модель путей)

Примечание: сокращения: «опрзадач» — «определенность задач», «оценкараб» — «оценка работы», «эмоцинтеллект» — «эмоциональный интеллект».

Как показывает полученная модель, высокая оценка еще одной составляющей — собственного эмоционального интеллекта менеджера — зависит от определенности (структурированности) задач управленческой деятельности. Этот парадоксальный результат можно объяснить следующим образом. В деятельности менеджера традиционно выделяют две составляющие — структурную (или логическую, «логику дела») и интерактивную (руководство сотрудниками и взаимодействие с коллегами и партнерами).

Если управленческие задачи хорошо структурированы («логическая» компонента управления адекватно определена и эксплицирована), то появляется возможность в большей степени уделять внимание взаимодействию с сотрудниками, в котором эмоциональный интеллект играет важную роль и имеет широкий репертуар применения. Поскольку интерактивные ситуации чаще всего плохо структурированы, то для их разрешения недостаточно рационального мышления и требуется баланс рационального и интуитивного мышления. Как показывает модель, уровень эмоционального интеллекта как раз и связан с балансом рационального и интуитивного компонентов мышления. Доминирование интуиции как основного предиктора эмоционального интеллекта умеряется высокой критичностью к результатам интуитивных решений (самооценка эмоционального интеллекта обратно пропорциональна уровню «опоры на интуицию»).

Однако самым мощным предиктором «включения» эмоционального интеллекта оказывается «психологический капитал». Понятно, что менеджеры с более высоким уровнем «психологического капитала» (стойкость, самооэффективность, оптимизм) лучше понимают и управляют своими и чужими эмоциями, т. е. психологический капитал является модератором связи между контекстом управленческой деятельности и эмоциональным интеллектом.

Подводя итог обсуждению результатов исследования, можно сделать следующие выводы.

1. Интуитивному принятию решений способствует «мягкость» (нестрогость) критериев оценки управленческой деятельности и доступность источников информации.
2. Хорошо определенные задачи управленческой деятельности сдвигают фокус внимания менеджера с логических компонентов управления на интерактивные компоненты и повышают значение эмоционального интеллекта как ресурса разрешения управленческих ситуаций. Поскольку ситуации взаимодействия с сотрудниками связаны с моральным выбором и плохо определенными критериями эффективности их разрешения, предиктором эмоционального интеллекта становится интуитивное мышление, но с невысоким уровнем доверия к результатам интуитивных выводов. Это недоверие компенсируется дополнением интуитивного мышления рациональным.
3. «Психологический капитал», как позитивное состояние и личностный ресурс менеджера, облегчает включение в процесс принятия решения и баланс основных компонентов стиля принятия решений (рационального, интуитивного мышления, и прежде всего — эмоционального интеллекта).



## Литература

1. *Астапенко Е. Е., Маничев С. А.* Отношение «функции-контекст» как предиктор важности менеджерских компетенций // *Петербургский психологический журнал*. 2016. № 15. — С. 117–143.
2. *Корнилова Т. В., Корнилов С. А.* Интуиция, интеллект и личностные свойства (результаты апробации шкал опросника С. Эпстайна) [Электронный ресурс] // *Психологические исследования*. 2013. Т. 6, № 28. — С. 5. URL: <http://psystudy.ru/> (дата обращения: 26.01.2017).
3. *Люсин Д. В.* Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // *Психологическая диагностика*. 2006. № 4. — С. 3–22.
4. *Степаносова О. В.* Интуитивные компоненты в процессе принятия решения. Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01: Общая психология, психология личности, история психологии. — М., 2004. — 208 с.
5. *Dane E., Pratt M. G.* Exploring intuition and its role in managerial decision making // *Academy of Management Review*. 2007. Vol. 32, № 1. — P. 33–54.
6. *Epstein S.* Cognitive-experiential self-theory of personality // *Comprehensive Handbook of Psychology*. Vol. 5: Personality and Social Psychology / T. Millon, M. J. Lerner (eds). Hoboken, NJ: Wiley & Sons. 2003. — P. 159–184.
7. *Kuhl J.* Motivation und Persönlichkeit: Interaktion psychischer Systeme. Göttingen: Hogrefe, 2001. — 1221 s.
8. *Leybourne S., Sadler-Smith E.* The role of intuition and improvisation in project management // *International Journal of Project Management*. 2006. Vol. 24. — P. 483–492.
9. *Luthans F., Avolio B. J., Avey J. B., Norman S. M.* Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction // *Personnel Psychology*. 2007. Vol. 60. — P. 541–572.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Коммуникация как интерсубъектный процесс отличается особой ролью своей информационной составляющей. Коммуникативность — не просто умение осваивать и применять при взаимодействии с людьми и цифровой средой различные знаковые системы, а совместное постижение мира и людей, в котором общение и познание реализуются как части единого сложного процесса. В сложном дискурсе когнитивных конструктов передачи и интериоризации значений рассматриваются два аспекта: предметный, относящийся к содержанию, и интерпретационный, включающий тот смысл, который субъективно возникает во взаимоотношениях участников коммуникации. С учетом специфики развития и социализации коммуникатора и реципента происходит выбор разнообразных средств речевого и неречевого обмена информацией, возникают новые формы альтернативной среды для интеракций участников общения.

Таким образом, в онтогенезе постепенно складывается образ окружающего мира и другого человека. Вступая в контакт, независимо от возраста и уровня развития интеллекта, люди учатся «языкам общения», приобретают социальные навыки, получают возможность обмениваться знаниями, оценками, ментальными установками. В этом смысле коммуникация становится основой для познания и самопознания человека.

Не вызывает сомнения значимость необходимости развития способности к общению. Причем средствами для получения знаний и коммуникативного опыта могут быть как непосредственные, так и опосредованные формы контактов, например, цифровая среда. В процессе общения важным остается наличие эмоциональных переживаний, влияющих на представления о себе и об окружающих.

Предлагаемые авторами исследовательские процедуры могут быть использованы в научной деятельности коллег, ориентированных на внесение своего интеллектуального вклада в развитие проблематики понимания в коммуникации.

Содержание параграфов может быть использовано для разработки конспектов лекций с целью совершенствования профессиональной подготовки студентов по направлениям: «Психология», «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование». Эмпирические данные могут служить средством оптимизации процедур консультирования по пробле-

мам общения, в том числе социализации и интеграции в общество детей с нормальным и сниженным уровнем интеллекта.

Полученные в ходе исследований эмпирические данные могут использоваться для проведения тренингов и индивидуальной работы со взрослыми в семейной и организационной психологии, при оптимизации системы профилактической, консультативной и воспитательной работы в образовательных учреждениях.



*Научное издание*

ПОНИМАНИЕ И КОММУНИКАЦИЯ: КОГНИТИВНЫЙ КОНТЕКСТ  
СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫХ КОНСТРУКТОВ

Монография

Коллектив авторов:

О. А. Белобрыкина, И. С. Богачек, Е. Г. Вергунов, А. А. Денисова,  
О. В. Заширинская, Е. В. Комаровская, В. Н. Красновский, С. А. Маничев,  
С. А. Мирошников, А. Д. Наследов, Е. И. Николаева, С. А. Смолко,  
Л. Р. Фахрутдинова

Под научной редакцией

*О. В. Заширинской, О. А. Белобрыкиной, Е. И. Николаевой*

Издательство «Скифия-принт».  
Санкт-Петербург, ул. Большая Пушкарская, д. 10

Верстка — *Лукин С. Е.*

Подписано в печать 22.11.2018. Заказ №4435/2  
Формат 60 × 84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.  
Усл. печ. л. 8,5. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Скифия-принт».  
Санкт-Петербург, ул. Большая Пушкарская, д. 10