Ю. Н. Селиков

СУБЪЕКТИВНЫЕ МОДЕЛИ ПРИНЯТИЯ И ВЫПОЛНЕНИЯ УЧЕБНОЙ ЗАДАЧИ В ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕКТИВНО РАСПРЕДЕЛЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ

Рассматривается анализ проблемы принятия и выполнения учебной задачи в условиях коллективно распределенной деятельности в контексте педагогической психологии на примере военных специальностей. В качестве методологической основы выбрана концепция социально-генетической психологии В. В. Рубцова.

Yu. Selikov

SUBJECTIVE MODELS OF ACCEPTING AND CARRYING OUT AN EDUCATIONAL ASSIGNMENT IN THE FRAMEWORK OF GROUP DISTRIBUTED ACTIVITIES IN THE CONDITIONS OF EMOTIONAL TENSION

The problem of accepting and carrying out a educational assignments in the conditions of group distributed activities in the context of pedagogical psychology is examined and illustrated by the example of military professions. The V. V. Rubtzov's conception of sociogenetic psychology is chosen as the basis.

В современном мире задачи, возникающие при освоении новой профессии, становятся все более сложными. Это определяется как многоаспектностью самих профессиональных задач, так и важностью их в жизни человека. Зачастую подобные задачи решаются чрезмерно эмоционально — на основе интуиции и жизненного опыта, без выяснения рациональных оснований возможных решений. В ряде профессий подобные подходы к решению задач не приемлемы изначально и могут привести к непоправимым последствиям (к авариям, к чрезвычайным происшествиям, к гибели людей), однако эти задачи связаны с объективным составом осуществляемой профессиональной деятельности. Обращение человека к закономерным детерминантам своих действий (в частности, анализ нормативной структуры выполняемой деятельности) возможно и необходимо для успешного

достижения цели. В этой связи важно уяснить, на основании каких критериев субъект деятельности принимает на себя те или иные обязанности, связанные с ее осуществлением, как использование этих критериев связано с его личностными особенностями. Далее следует осуществить поиск путей обеспечения безопасности деятельности в сложных условиях за счет эффективного использования психологического ресурса участников деятельности. Подобное изучение открывает возможность оптимизации управления коллективной деятельностью, основанную на достижении большего соответствия ее объективному составу за счет качественного изменения представлений о ней ее участников.

Согласно концепции социально-генетической психологии В. В. Рубцова, совместная деятельность выступает средством специфического опосредствования предметных и операциональных компонентов действия, т. е. генез познавательного действия определяется способами взаимодействия участников совместной деятельности, характеризующими форму ее организации. При этом осознание собственной деятельности представляет собой диалог между двумя деятельностями: основной деятельностью и деятельностью по познанию ее структуры (цели, предмета, средств, составляющих, продукта). То, что будет составлять внутренний план и основу деятельности, первоначально выступает во внешней, социальной форме. Рефлексия предполагает проведение субъектом деятельности особенного анализа тех субъективных моделей определенной ситуации, в том числе профессиональной, которые складываются как у него самого, так и у других участников данной ситуации[1]. Все эти положения социально-генетической психологии, получившие свое развитие, прежде всего, применительно к психологии дошкольного и школьного образования, применимы в отношении генеза других психических функций (не только интеллектуальных, но и личностных и эмоциональных), а также других возрастных этапов (включая взрослых).

Особый интерес представляет использование данной концепции для анализа учебной деятельности в условиях эмоциональной напряженности, поскольку целый ряд профессий связан с обучением в экстремальной ситуации и в условиях группового взаимодействия (например, спасатели, военные специальности, аналитические группы под управлением топменеджеров, кризисное управление предприятием и т. д.). Вообще необходимо отметить, что в современном мире происходит усложнение профессиональной деятельности, которое вызвано не столько операционально-техническими изменениями, сколько многоплановостью управления и коммуникаций при выполнении распределенной деятельности, соответственно усложняются задачи профессионального обучения — особенно в тех профессиях, которые отличаются повышенной эмоциональной напряженностью.

В отечественной психологии групповая динамика рассматривается на основе принципа деятельности[2]. Разрабатываются, прежде всего, две концепции групповой динамики: 1) в рамках стратометрической концепции коллектива реализуется принцип деятельности[3]; 2) в параметрической концепции коллектива в качестве критериев, определяющих уровень группового развития, рассматривается комплекс социально-психологических параметров группы[4].

В экспериментальных исследованиях на первый план выходят проблемы группового взаимодействия, управления и лидерства, что конкретизируется в исследованиях: межличностных отношений, ценностных ориентаций, симпатии—антипатии, лидерства, сплоченности и т. д.[5] Важную роль играет механизм

регуляции совместной деятельности, который образуется в процессе ее формирования и является условием ее существования[6].

Целевое и мотивационное единство коллектива тесно связано с проблемой групповых норм. Показано, что очень важную роль в процессах групповой динамики играют межличностное восприятие и групповая идентификация[7].

Механизм отождествления выступает в качестве одного из элементов, объясняющих понимание значимого другого как субъекта общения. Идентификация человека с группой и самокатегоризация его как члена группы лежит в основе теории социальной категоризации и идентичности Тайфела и Тернера[8]. Здесь зафиксирован феномен группового фаворитизма, который заключается в стратегии межгруппового поведения и оценивания, основанной на тенденции благоприятствовать членам той или иной группы[9]. Активно используется понятие идентификации в теории социального научения А. Бандуры[10]. В рамках стратометрической концепции А. В. Петровского признается особая значимость личностного самоопределения в группе как осознания личностью свободы действовать в соответствии с ценностными ориентациями группы и в относительной независимости от воздействия группового давления.

Эффективность совместной деятельности в группе в большой степени определяется особенностями лидерства, в том числе его типами, или стилями[11]. Для исследований проблемы лидерства, которые проводились в отечественной психологии, ориентированной на деятельностный принцип, характерен отказ признавать за врожденными качествами личности определяющее влияние на эффективность руководства.

Выделяются три основных стиля лидерства: авторитарный, демократический и либеральный (попустительский)[12]. Эффективность стиля лидерства очень тесно связана и с характером профессиональной деятельности, и с особенностями уровней компетентности руководителей и исполнителей. Большой интерес представляет транзактная гипотеза вертикальной диадной связи в функционировании лидера, предложенная Г. Грэеном, где эффективность лидера объясняется за счет использования им такого стиля, когда он взаимодействует не со всей группой как целостным и монолитным образованием, а с ее членами в диадах, один на один[13].

Особую группу исследований групповой динамики составляет изучение факторов группообразования. Выделяются функционально-ролевые, эмоциональные, ценностно-нормативные факторы группообразования[14]. Показано, что упорядоченность и оптимальность функционально-ролевого взаимодействия может быть обусловлена композицией группы, соотношением по половозрастному составу, функционированием коммуникативных связей[15]. К эмоциональным характеристикам генезиса малой группы относятся чувство «мы», эмоциональная идентификация с группой членства, эмоциональное самочувствие в группе и др.[16] К ценностно-нормативным факторам группообразования относят, прежде всего, выдвижение и реализацию общегрупповой цели[17].

Вместе с тем, условия и темп развития современного общества диктуют правила, зачастую, являющиеся предпосылками к росту социальной и, как следствие, эмоциональной напряженности. В этой связи возникает потребность в выделении особенностей протекания деятельности в условиях эмоциональной напряженности и в определении роли различных процессов группового взаимодействия при осуществлении деятельности в названных условиях.

Большинство психологических исследований эмоциональной напряженности посвящено анализу функциональных состояний и психологических процессов у отдельно взятого индивида. Важные данные были получены в исследованиях, связанных с социально-психологическими последствиями стресса[18].

Особую важность представляют исследования, в которых показаны эффективные пути устранения стрессов и их последствий. Многочисленные экспериментальные и клинические исследования убеждают в том, что наиболее действенным средством снятия тревоги и ее последствий является осмысление индивидом тревожащего его предмета (или явления) в более широком контексте, чем он воспринимается изначально[19].

Важный эмпирический материал о надежности получен в инженерной психологии, прежде всего, применительно к проблемам надежности человека-оператора в человеко-машинных системах[20]. Однако проблема эффективности групповой деятельности непосредственно в напряженных и экстремальных ситуациях остается малоизученной.

В ряде исследований показано, что групповая деятельность в условиях напряженности имеет ряд особенностей, отличающих ее от групповой деятельности в нормальных условиях и от индивидуальной деятельности в условиях напряженности. Так, в стрессовой обстановке резко возрастает эффект внушаемости. Благоприятствующим заражению фактором выступает личностная склонность к абсорбции[21]. При изучении военнослужащих обнаружено, что в рамках коллективной деятельности взаимодействие и усвоение групповых норм часто происходит на основе аверсивного подкрепления[22], когда каждая ненормативная реакция жестоко наказывается за счет доставления неприятных ощущений. Это приводит к тому, что в экстремальной ситуации осуществления профессиональной деятельности военнослужащими уровень тревожности, и так чрезвычайно высокий, превышает все допустимые пределы[23].

Большинство исследований по проблеме совместной деятельности в напряженных ситуациях акцентируется на устойчивости психики к внешним эмоциональным раздражителям и на связанных с этим факторах — стрессоустойчивость, помехоустойчивость, резистентность и т. п.[24]

Аналитическая оценка исследований по проблеме групповой деятельности в экстремальных ситуациях свидетельствует о том, что построение совместной деятельности выступает ведущим фактором в обеспечении таких ее характеристик, как устойчивость и безотказность, и что особенностями совместной деятельности определяются эффективность индивидуальной деятельности и эмоциональное равновесие личности.

Основываясь на теоретическом и экспериментальном анализе общей структуры деятельности, который дан в фундаментальных работах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева. С. Л. Рубинштейна. В. В. Рубцов рассматривает кооперацию действий участников совместной деятельности как источник новой психической функции. Именно в условиях кооперации деятельность, первоначально разделенная между ее участниками, выступает как основание, из которого вырастают формы индивидуальной активности индивида[25]. В рамках этого подхода на материале развития мышления сформулированы принципиальные выводы о генезисе внутренних, психологических структур: 1) кооперация и координация предметных действий составляет основу происхождения интеллектуальных структур ребенка; форма кооперации (тип распределения деятельности) выполняет функцию специфического моде-

лирования содержания интеллектуальной структуры в составе отношений участников деятельности; 2) основой для выделения и дальнейшего усвоения ребенком содержания интеллектуальной структуры является выполнение особого действия по замещению предметных преобразований, выполняя которое ребенок обращается к основаниям организации самой совместной деятельности, раскрывает всеобщий характер того или иного предметного преобразования (общий для всех участников совместной работы).

Совместная деятельность выступает средством специфического опосредствования предметных и операциональных компонентов действия, т. е. генез познавательного действия определяется способами взаимодействия участников совместной деятельности, характеризующими форму ее организации. Особо организованная совместная деятельность в качестве своих составляющих включает распределение начальных действий и операций, обмен действиями, а также взаимопонимание, коммуникацию, планирование и рефлексию. Основой происхождения познавательного действия являются рефлексивно содержательный анализ участниками самой формы строящихся совместных действий (способов взаимодействия и координации индивидуальных действий) и последующее планирование адекватных предметному содержанию объекта новых форм организации совместной деятельности.

Для реализации данного подхода в практике образования особое значение имеет операционализация понятия рефлексии, которому в последнее время исследователи, работающие в рамках деятельностного подхода, уделяют особое внимание. Отмечается, что осознание собственной деятельности представляет собой диалог между двумя деятельностями: основной деятельностью и деятельностью по познанию ее структуры (цели, предмета, средств, составляющих, продукта). Диалог двух деятельностей первоначально выступает как коллективно-распределительная деятельность учащихся, в ходе которой осуществляется критическое сопоставление разных позиций, точек зрения[26]. Причем то, что будет составлять внутренний план и основу деятельности, первоначально выступает во внешней, социальной форме. Рефлексия предполагает проведение субъектом деятельности особенного анализа тех субъективных моделей определенной ситуации, в том числе профессиональной, которые складываются как у него самого, так и у других участников данной ситуации.

В контексте этой парадигмы подчеркивается значение отдельных сторон взаимодействия членов группы для осознания задач, решаемых в рамках коллективной деятельности. Показано, что процесс формулирования и понимания задачи существенно зависит от характера взаимодействия задающего и принимающего задачу. Принятие решения на этом этапе осуществляется в виде процессов выбора тех или иных способов сознательной формулировки задачи и превращения ее в цель действия. Формулируя задачу, субъект строит представление о будущем продукте деятельности. При этом значение имеет форма осознания требований к результату или, иными словами, выбор «языка» представлений. Сознательная цель может существовать в разной форме, например, лишь как интенция к действию, а может быть доведена до точной представленности материального вида будущего продукта[27].

Все эти положения социально-генетической психологии, получившие свое развитие, прежде всего, применительно к психологии дошкольного и школьного возраста, могут быть распространены на генезис других психических функций (не только интеллектуальных, но и личностных, и эмоциональных), а также на дру-

гие возрастные этапы (включая взрослых). Обязательным условием такого переноса является наличие актуального генезиса той или иной психической функции, той или иной деятельности.

В целях изучения психологических условий принятия и выполнения учебной задачи в условиях совместной деятельности в исследовании решались следующие задачи: 1. Разрабатывалась принципиальная схема анализа индивидуальных особенностей субъективных моделей принятия и выполнения учебной задачи; 2. Выявлялась структура субъективных моделей принятия и выполнения учебной задачи; 3. Выделялись характерные особенности связей субъективных моделей принятия и выполнения учебной задачи с психологическими характеристиками личности.

В процессе работы была выдвинута следующая гипотеза исследования: действия участников коллективной учебной деятельности определяются построением субъективных моделей, отражающих элементы этой деятельности. Такие субъективные модели обусловлены, с одной стороны, логикой коллективной деятельности и, с другой стороны, личностными особенностями и межличностными отношениями учащихся.

Экспериментальное исследование состояло из четырех серий. В первой — определялась структура субъективного восприятия учебного задания и его выполнения, во второй — раскрывалась степень зависимости субъективного восприятия учебного задания и его выполнения от личностных особенностей обучаемого, в третьей — определялся характер взаимосвязей субъективного восприятия учебного задания и его выполнения с восприятием выполнения задания другими исполнителями, включенными в решение данной задачи, в четвертой серии выявлялись особенности восприятия учебного задания и его выполнения в корабельных командах, существенно отличающихся по своим функциональным обязанностям.

В исследовании приняли участие флотские экипажи четырех кораблей ВМФ России (80 человек: 74 матроса и 6 офицеров).

В первой серии для определения особенностей субъективного восприятия учебного задания и его выполнения были разработаны два — центральных для всего исследования — опросника: 1. «Понимание учебно-боевой задачи» и 2. «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи».

При создании опросника (1) проводился контент-анализ экспертных суждений и выявлялось их основное содержание, а затем формулировались конкретные вопросы на следующие темы: четкость в постановке учебно-боевой задачи командиром; точность при постановке задачи в распределении функций для ее выполнения; понятность исполнителям следующих позиций (кем, как и для чего выполняется данная задача, на основании каких критериев принимается решение и оценивается качество и полнота ее выполнения); соответствие задачи функциональным обязанностям исполнителей; степень персональной ответственности исполнителя за ее выполнение; форма, в которой была сформулирована задача; возможность исполнителя выразить свое мнение. Всего в этот опросник включены 23 вопроса, сформулированные от первого лица и предполагающие ответы в соответствии со шкалой Лайкерта, которая включает пять позиций: «совершенно верно», «скорее всего, да», «трудно сказать», «скорее всего, нет», «совершенно неверно».

Данный опросник предлагался 52 матросам после отработки ими учебного задания. Полученные данные обрабатывались при помощи факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением. Содержа-

тельно рассматривались различные варианты факторного решения, начиная с однофакторного и заканчивая шестифакторным. Наиболее оптимальным оказалось четырехфакторное решение, которое позволило объяснить 55 процентов вариативности данных ответов. Полученные при этом факторы можно интерпретировать следующим образом.

Первый фактор («Личная роль») объединил пункты личной адресованности приказа. Во второй («Четкость приказа») — вошли пункты, свидетельствующие о том, насколько четко и ясно поставлен командиром приказ, насколько он воспринят как логичный и координированный. Третий («Личностное отношение») — объединил пункты, характеризующие степень личностного принятия приказа исполнителем и ориентированности его на предметное содержание приказа, а не на возможные негативные санкции. В четвертый («Личное мнение о приказе») — вошли пункты, свидетельствующие о рассогласовании приказа с внутренними ожиданиями исполнителя, о несогласии его с процедурой выполнения задания. Полученная факторная структура репрезентирует структуру субъективной модели принятия учебного задания с достаточной степенью надежности, поскольку контент-анализ суждений об особенностях понимания учебного задания выявил их основные темы.

Таким образом, анализ субъективной модели восприятия учебного задания (при отвлечении от его технических особенностей), поставленного перед малой социальной группой, показал, что его принятие осуществляется по ряду основных параметров: персональная адресованность задания, его ясность, личностное отношение, наличие собственного мнения.

На основе категорий, полученных в рамках контент-анализа, во второй опросник закладывались: четкость выполнения задачи исполнителями; степень координации их совместных действий, следование договоренности между исполнителями; соответствие их функциональным обязанностям; наличие их поощрения или наказания; возникновение трудностей при выполнении задачи; удовлетворенность полученным результатом. Данный опросник (28 пунктов) также заполнялся с использованием шкалы Лайкерта из пяти позиций.

При проведении факторного анализа опросника (2) и последовательном рассмотрении различного количества выделяемых факторов (от одного до шести) определено наиболее информативное решение, предполагающее выделение четырех факторов, объясняющих 50 процентов вариативности ответов.

Первый фактор («Включенность в групповую работу») объединил пункты, характеризующие степень взаимодействия данного исполнителя с другими, слаженность групповых действий. Во второй («Возникновение проблем») — вошли пункты, свидетельствующие о том, что при решении учебно-боевой задачи у исполнителей возникли общие проблемы и им пришлось специально их оговаривать и преодолевать. В третий («Отступление от плана») — пункты, связанные с личной необходимостью при выполнении задачи выйти из предварительно намеченного плана действий, поскольку задача исходно может пониматься иначе, чем в дальнейшем. Четвертый фактор («Удовлетворенность выполнением задачи») объединил пункты, свидетельствующие о личной удовлетворенности от выполнения группового задания, об ощущении решенности проблемы.

Таким образом, при анализе субъективной модели выполнения группового учебного задания определено, что к основным параметрам, по которым происходит оценивание достигнутого результата, относятся: степень включенности в

групповую работу, возникновение общих проблем, личное отступление от намеченных планов, удовлетворенность от выполнения задания.

В ходе проведения корреляционного анализа (с использованием коэффициента корреляции по Пирсону) получена матрица корреляций, анализ которой позволяет сделать вывод о том, что статистически значима лишь одна связь между параметрами восприятия задачи и оценкой его выполнения, а именно — между наличием личного мнения о выполнении приказа, с одной стороны, и личным отступлением от ранее намеченного плана, с другой.

Это подтверждает то, что в центре внимания (а также в плане воспоминаний) субъекта деятельности находится, прежде всего, содержание его собственной деятельности.

В следующих сериях эмпирического исследования реализован переход от субъективных моделей групповой задачи (открытых индивидуальным искажениям, например, по отношению к психологическим защитам).

Так, во второй серии исследования решалась задача выявления личностных детерминант принятия групповой учебной задачи и оценки ее выполнения. Для этого проведен корреляционный анализ связей параметров, полученных с помощью опросников «Понимание учебно-боевой задачи» и «Самооценка выполнения учебно-боевой задачи», с одной стороны, и личностных характеристик и межличностных отношений исполнителей, выявленных с помощью «16-факторного личностного опросника Р. Б. Кетелла» и «Методики диагностики межличностных отношений Т. Лири».

В результате обнаружено, что восприятие задачи исполнителем в определенной степени зависит от его личностных особенностей. Так, восприятие в приказе его личностной адресации зависит от таких устойчивых личностных особенностей исполнителя, как «честолюбие» и отсутствие «мечтательности». Ориентированность исполнителя на четкость приказа отрицательно связана с «оживленностью» и «уровнем интеллекта», т. е. приказ воспринимается тем более четким, чем более в личностных особенностях воспринимающего его исполнителя выражена тщательность и наглядность мышления. Личностное принятие приказа обусловлено, с одной стороны, высоким уровнем «эмоциональной устойчивости» и «самоконтроля» и, с другой стороны, низким уровнем «перегруженности проблемами» — т. е. при низкой эмоциональной устойчивости приказ воспринимается с определенной долей отчужденности (возможно, «деперсонализированности»). В плане межличностных отношений выявлена зависимость такого параметра принятия задачи, как личная роль (фиксация внимания в указании командира на конкретную роль исполнителя), от «авторитаризма» и отсутствия «подозрительности». Субъективная модель самооценки выполнения учебной групповой задачи, так же как и субъективная модель ее принятия, связана с личностными особенностями исполнителя. Например, включенность в групповое выполнение задачи связана с уровнем «самоконтроля», — то есть чем меньше выражен самоконтроль, тем вероятнее слабая включенность в коллективную работу. Возникновение проблем связано с повышением «рациональности общения», «дипломатичности» и с понижением «уровня интеллекта». Отступление от первоначального плана в выполнении задачи обусловлено повышением «доминантности», а степень удовлетворенности выполнением задачи обусловлена снижением «уровня самообвинений». Последняя зависимость очень важна для организации обучения: чем меньше обучающий использует негативные санкции (такие

санкции повышают уровень вины), тем большее удовлетворение испытывает обучаемый. Включенность в групповую работу зависит от характера межличностных отношений: она тем более выражена, чем менее «подозрительным» и «зависимым» является субъект взаимоотношений.

Результаты, полученные во второй серии, позволяют констатировать, что вне зависимости от объективных особенностей реально полученного приказа и его выполнения, на субъективные оценки исполнителями и того и другого существенно влияют их личностные особенности и характер общения.

В третьей серии анализировались экспертные оценки, выносимые обучаемому («автору» субъективных моделей группового учебного задания), во-первых, его командиром и, во-вторых, другими обучаемыми, с которыми он выполнял задание. Для этого разрабатывались два опросника: «Оценка действий матроса при выполнении учебно-боевой задачи» (для матросов) и «Оценка действий матроса при выполнении учебно-боевой задачи» (для командиров). После этого массивы данных по каждому опроснику проводились через процедуру факторного анализа методом главных компонент с последующим варимакс-вращением.

В среднем каждый матрос оценивался тремя экспертами-матросами. С помощью факторного анализа выявилась высокая степень однообразия ответов на все пункты опросника в отношении какого-либо матроса. На всем массиве ответов был выделен один фактор, объясняющий около 70% вариативности ответов. Это означает, что в ситуации, которая предполагает оперативные действия в трудных обстоятельствах (отработка учебно-боевой задачи), происходит только интегральная оценка другого человека, не предполагающая какой-либо детализации, — т. е. человек оценивается в целом, прежде всего по критерию «положительно» или «отрицательно».

По содержательно аналогичному опроснику для матросов проводили экспертную оценку и командиры. Обработка материалов показала, что из различных параметров понимания учебно-боевой задачи наиболее существенно связан с экспертными оценками параметр наличия личного мнения о выполнении приказа: чем более выражено личное мнение матроса о полученном приказе, тем хуже этот матрос оценивался командиром; чем более четким воспринимался приказ матросом, тем больше была вероятность его положительной оценки другими матросами по критерию адекватности его действий в экстремальных ситуациях.

Из параметров самооценки выполнения приказа наиболее существенно связаны с экспертными оценками два параметра — возникновение проблем и отступление от первоначального плана: чем больше проблем — по субъективному мнению матроса — и чем больше у него отступлений от ранее намеченного плана, тем хуже он оценивался другими матросами. Оценка его командиром также связана с показателем включенности матроса в групповую работу: при большей включенности оценки командира были более положительными. Вместе с тем важно отметить, что и сама позиция эксперта также взаимосвязана с той субъективной моделью, при помощи которой он как субъект учебной деятельности описывает конкретную учебную ситуацию: оценки, которые даются другим, связаны с параметрами восприятия задачи и самооценки ее выполнения. При этом наиболее значимо проявляется следующая закономерность: оценки других членов учебной группы, вместе с которыми осуществлялось выполнение учебной задачи, тем выше (благожелательнее), чем меньше в задаче делается акцент на негативном санкционировании и чем больше

была личностная включенность в групповую деятельность.

В четвертой серии решался вопрос о том, может ли различие в субъективных моделях групповой учебной задачи выступать критерием при описании учебных групп, существенно отличающихся по своему социально-психологическому статусу. Для решения этого вопроса сравнивались (по t-критерию Стьюдента) две команды: одна служила на корабле, стоящем на боевом дежурстве (команда А — 18 чел.), другая — на корабле, постоянно находящемся в базе (команда Б — 15 чел.). При этом использовались все психологические методики исследования.

Выявлены существенные различия, которые важны для выполнения деятельности и связаны не с личностными особенностями, а с субъективными моделями: для команды «А» характерны более высокие оценки командиром готовности матросов к взаимодействию («умение давать указания другим членам группы») и меньшая выраженность проблем как параметр самооценки выполнения команды.

Таким образом, полученные данные позволили сформулировать следующие выводы:[28] 1. В результате анализа, проведенного на основе методологии коллективно распределенной деятельности, процессов учебной деятельности в воинских коллективах установлено, что центральное содержание взаимодействия участников данной деятельности связано с обменом их личностно-деятельностными характеристиками. 2. Разработана принципиальная схема анализа особенностей субъективных моделей групповой учебной задачи, включающая в себя следующие этапы: определение существенных характеристик субъективных моделей, проведение контент-анализа экспертных суждений, касающихся субъективных моделей, создание соответствующего опросника, получение эмпирических данных и выявление структуры субъективных моделей. 3. Структура субъективной модели принятия учебного задания включает следующие характеристики: персональную адресованность задания, его ясность, личностное к нему отношение и наличие собственного мнения. Структура субъективной модели выполнения учебного задания включает следующие характеристики: степень включенности в групповую работу, возникновение общих проблем, личное отступление от намеченных планов, удовлетворенность от выполнения задания. 4. Субъективные модели, опосредствующие выполнение учебной задачи (на примере отработки боевого задания), обусловлены не только объективными обстоятельствами выполнения задания, но также личностными особенностями и межличностными отношениями «авторов» этих моделей: акцент на личностной адресации приказа зависит от таких устойчивых личностных особенностей исполнителя, как честолюбие и рационализм; ориентированность на четкость приказа связана с ригидностью и снижением уровня интеллекта; личностное отношение к приказу обусловлено высоким уровнем эмоциональной устойчивости и самоконтроля и низким уровнем перегруженности проблемами.

ПРИМЕЧАНИЯ

[1] *Рубцов В. В.* Организация и развитие совместных учебных действий у учащихся в процессе обучения. М., 1987; *Рубцов В. В.* Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4. С. 79–89; *Рубцов В. В.* Совместная деятельность как проблема генетической психологии // Психологический журнал. 1989. № 3. С. 7–16.

[2] *Выготский Л. С.* Развитие высших психических функций. М., 1960; *Рубинштейн С. Л.* Проблемы общей психологии. М., 1973.; *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.,

1975; *Бодалев А. А.* Восприятие и понимание человека. М., 1992; *Журавлев А. Л.* Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования, М., 1988. С. 19–36.

[3] *Петровский А. В.* Опыт построения социально-психологической концепции групповой активности // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 3–18; *Немов Р. С., Шестаков А. Г.* Сплоченность как фактор групповой эффективности // Вопросы психологии. 1981. № 3. С. 113–118.

[4] *Уманский Л. И.* Поэтапное развитие группы как коллектива // Коллектив и личность / Под ред. К. К. Платонова. М., 1975. С. 77–87; *Сарычев С. В.* Экспериментальное исследование надежности группы в напряженных и экстремальных ситуациях совместной деятельности. Курск, 2000.

[5] *Журавлев А. Л.* Роль личности руководителя в организации совместной деятельности коллектива. М., 1988. С. 122–138; *Чернышев А. С.* Социально-психологические основы организованности первичного коллектива: Дис. … д-ра психол. наук. М., 1980.

[6.] *Филиппов А. В., Ильин Г. Л.* Проблемы совместной деятельности в психологии управления // Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 5–15.

[7] *Бодалев А. А.* Субъективная значимость другого человека и определяющие ее факторы // Вестник МГУ. 1985. № 2. С. 13–16; *Иванова Н. В.* Образ группы при вариативном обучении в различных социальных ситуациях. Курск, 2000.

[8] *Борневассер М.* Социальная идентичность и групповое сознание как медиаторы межгруппового поведения // Иностранная психология. 1993. № 1. С. 74–83.

[9] *Tajfel H.* Intergroup behavior, social comparison and social change. Ann-Arbor, 1974.

[10] *Bandura A.* Aggression: A Social Learning Analysis. Englewood Cliffts, 1973.

[11] *Парыгин Б. Д.* Основы социально психологической теории. М., 1971; *Жеребова Н. С.* Основы социальной психологии. Л., 1974; *Чернышев А. С., Клименко В. В.* Влияние актуализации личностных характеристик на уровень организованности группы школьников. Курск, 1976. С. 7–21.

[12] *Андреева Г. М.* Социальная психология. М.: Изд-во МГУ, 1980.

[13] *Журавлев А. Л.* Стиль руководства для управления социально-психологическим климатом производственного коллектива. М., 1979. С. 135–145.

[14] *Антопольская Т. А.* К проблеме генезиса малой группы. Курск, 2000.

[15] *Обозов Н. Н.* Психология межличностных отношений. Киев, 1990; *Емельянов Ю. Н.* Невербальное общение как форма материализации межличностных отношений (к постановке проблемы) // Вестник ЛГУ. 1983.

[16] *Лутошкин А. Н.* Эмоциональный потенциал коллектива. М., 1988; *Поршнев Б. Ф.* «Они и мы» как конститутивный признак психической общности. М., 1968.

[17] *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.

[18] *Китаев-Смык Л. А.* Психология стресса. М., 1983; *Селье Г.* Стресс без дистресса. М., 1979.

[19] *Amirkhan J. H.* Factor analiticaly drived measure of coing: the strategy indicator // J. of Personality and Social Psychology. 1990. V. 59. P. 1066–1074.

[20] *Конопкин О. А.* Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.

[21] *Pekala R. J., Wenger C. F., Levine P.* Individual differences in phenomenological experience: states of consciousness as a function of absorption. 1985.

[22] *Bruch R. F.* Aversive Conditioning and Learning. N. Y., 1971.

[23] *Seligman M. E. P.* Helplessness: On depression, development and death. S. Fr., 1975.

[24] *Чернышев А. С., Клименко В. В.* Психологические аспекты включенности личности в организацию коллектива и его самоуправляемость. Курск, 1980. С. 16–29; *Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А., Пономаренко В. А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях. Психологический аспект. Минск, 1985.

[25] *Рубцов В. В.* Роль кооперации в развитии интеллекта детей // Вопросы психологии. 1980. № 4.

[26] *Алексеев Н. А.* Психолого-педагогические проблемы развивающего дифференцированного обучения. Челябинск, 1995.

[27] *Неверкович С. Д., Тюков А. А.* Теоретические проблемы исследований процесса принятия решений в организационно-управленческой деятельности // Вопросы психологии. 1981. № 1.

[28] *Селиков Ю. Н.* Субъективные модели принятия и выполнения учебной задачи в условиях коллективно распределенной деятельности: Дис. … канд. психол. наук. М., 2006.