

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ НАУК  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ

# Психологические исследования проблем современного российского общества

Ответственные редакторы

*А. Л. Журавлев,  
Е. А. Сергиенко*



ИЗДАТЕЛЬСТВО  
«ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ РАН»  
МОСКВА – 2013

УДК 159.9

ББК 88

П 86

*Все права защищены.*

*Любое использование материалов данной книги полностью  
или частично без разрешения правообладателя запрещается*

Редколлегия:

*Г. А. Виленская, А. Л. Журавлев (отв. ред.), К. Б. Зуев, Ю. В. Ковалева  
(секр.), Е. И. Лебедева, Е. А. Никитина, Е. А. Сергиенко (отв. ред.)*

**П 86 Психологические исследования проблем современного  
российского общества / Под ред. А. Л. Журавлева, Е. А. Сергиен-  
ко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 502 с. (Труды  
Института психологии РАН)**

ISBN 978-5-9270-0269-6

УДК 159.9

ББК 88

Научные статьи, вошедшие в эту книгу, посвящены изучению новых и острых проблем современности: представлений о стихийных бедствиях (на примере аномальной жары и ее последствий), отношения к табакокурению, представлений людей об их экономическом будущем, проблем изменения психологии профессиональной деятельности в условиях рыночной экономики, проблем семьи, ее жизнеспособности, культурных различий и мн. др. Книга составлена по итогам выполнения специально организованного в Институте психологии РАН научно-исследовательского и научно-издательского проекта, продолжавшегося в течение последующего времени после выхода первого сборника и имевшего межлабораторный статус. Таким образом, настоящий сборник отражает очередной этап разработки актуальных проблем современного общества в фундаментальных исследованиях российских психологов.

Книга адресована специалистам в области психологии, социологии, философии и всем, кто ориентирован на анализ современных общественных проблем.

© ФГБУН Институт психологии РАН, 2013

ISBN 978-5-9270-0269-6

# СВЯЗЬ ДИНАМИКИ НАУЧЕНИЯ И ЕГО МОТИВАЦИОННОГО КОНТЕКСТА У ФИНСКИХ И РОССИЙСКИХ ШКОЛЬНИКОВ \*

*А. А. Созинов, С. Лаукка, Л. А. Главинская,  
А. И. Ширинкина, Ю. И. Александров*

## Введение

Межкультурные исследования показывают, что психические процессы, считавшиеся универсальными для всех людей, характеризуются спецификой, связанной с принадлежностью индивида к той или иной культуре. Так, выявлены межкультурные особенности характеристик полимодального восприятия (Бандурка, 2012), понимания закономерностей отношения объекта и окружающей среды (Stutterheim, Nüse, 2003), решения задач различения характеристик объектов (Скотникова, 2008; Baranski, Petrusic, 1999), оценки риска (Hsee, Weber, 1999), уверенности в правильности сделанного выбора (Yates et al., 1996) и мн. др. Обнаружена кросс-культурная ковариация различий в языке и в когнитивных стратегиях, относящихся к пространственной ориентации (Haun et al., 2006), выявлены отличия в принятии решения руководителями (Кочетков, 1998), в динамике функциональных состояний при воздействии психоэмоциональных нагрузок (Машин, 2010), показано влияние культурной принадлежности человека на оценку коммуникантами его психологических характеристик (Демидов, Ананьева, 2010). В одних культурах люди могут быть более склонны к конвергентному, а в других – к дивергентному стилю мышления (Peng et al., 2001);

\* Работа поддержана РГНФ (грант № 12-36-01392-а2), РФФИ (грант № 11-06-12035-офи-м), а также грантом Президента РФ для поддержки ведущих научных школ (НШ-3010.2012.6).

Авторы выражают благодарность и признательность Моисееву Игорю Александровичу, Барсуковой Валентине Николаевне и коллективу ГОУ СОШ № 1204, Трафлялиной Анне Александровне и коллективу ГОУ ЦО № 1429, Цимбалюк Стелле Николаевне, Литвиновой Татьяне Ильиничне и коллективу Гимназии №1503 за неоценимую помощь.

в азиатских и западных странах различается характер «вероятностного мышления» (Wright, Phillips, 1980). В многочисленных исследованиях выявлена связь стратегий решения задач с активностью мозга, обусловленная культурными различиями участников (см. обзоры: Александров, Александрова, 2009; Машин, 2010; Goswami, 2006).

Особенность результатов межкультурных исследований психологических явлений заключается в сопоставлении характеристик поведения или активности мозга в группах людей с разной историей формирования этого поведения. Например, известно, что активность мозга китайцев и англичан при выполнении арифметических заданий различается, и это связано не только с отличиями языка, но и с методом обучения счету (в Китае используются палочки и счеты, а в Великобритании – вербальные методы обучения, и при счете у англичан активируются зоны лобной доли, а у китайцев – моторная кора (Tang et al., 2006)).

Процесс научения рассматривается нами как формирование нового индивидуального опыта, структура которого зависит от истории обучения (Александров, 2005). Настоящее исследование направлено на изучение формирования структуры индивидуального опыта в разных мотивационных контекстах (при достижении поощрения или избегании его потери) у людей с различной историей формирования этого поведения – представителей различных культур.

### **Межкультурные различия научения**

Показано, что представители разных культур используют разные стили научения (Holtbrügge, Mohr, 2010; Yamazaki, 2005), имеют различные стратегии научения и различную мотивацию к обучению (Niles, 1995; Ramburuth, McCormick, 2001; Reid, 1987; You, Jia, 2008). В частности, представители «не-западных» культур в большей степени зависят от социального одобрения, а представители «западных» более мотивированы личными достижениями и соревнованием со сверстниками. В соответствии с классификацией мотивации научения по критерию стремления к овладению материалом и стремления к демонстрации понимания (Elliot, Church, 1997), представители «не-западных» культур в большей степени характеризуются мотивацией избегания, а «западных» – достижения. Действительно, в исследовании особенностей целеполагания показано, что представители «не-западных» (с большей выраженностью коллективизма)

культур в большей степени характеризуются мотивацией избегания, чем «западных» (с большей выраженностью индивидуализма) (Elliot et al., 2001; однако см.: Komarraju et al., 2007).

### **Обучение в различных мотивационных контекстах**

Положение о том, что мотивация определяет содержание используемой памяти и поведение, является одним из основных в теории функциональных систем (Анохин, 1968) и разделяется ее последователями. Так, согласно результатам исследований К. В. Судакова, при формировании поведения доминирующая мотивация определяет использование памяти, которая ранее приводила к удовлетворению данной потребности (Судаков, 2004). С точки зрения В. Б. Швыркова, мотивация является основой иерархии систем поведенческих актов (Швырков, 2006). В современных концепциях научения также предполагается, что мотивация определяет доступные элементы памяти (Brooks, Shell, 2006).

С нашей точки зрения, достижение успехов и избегание неудач фиксируются в опыте индивида в виде двух доменов. Указанные представления являются частью единой концепции сознания и эмоций Ю. И. Александрова, согласно которой базовым основанием для выделения доменов в структуре индивидуального опыта является мотивация поведения («приближение» и «избегание»), связанная с валентностью эмоций (позитивные и негативные) (Александров, 2006). «Позитивный» и «негативный» домены индивидуального опыта характеризуются разной степенью дифференцированности: поведение избегания потери более дробно, более дифференцированно (Cacioppo, Gardner, 1999; Claeys, Timmers, 1993; Schwarz, 1990; и др.), обеспечивается большим числом систем, чем поведение достижения поощрения (Alexandrov, Sams, 2005; Alexandrov et al., 2007). Следовательно, исследование процесса научения без учета его мотивации оказывается непродуктивным. Обучающий эксперимент, организованный в рамках настоящего исследования, позволяет оценивать характеристики научения при преимущественной актуализации «положительного» и «отрицательного» доменов опыта за счет создания «мотивационного контекста» – участник оказывается в ситуации, моделирующей, соответственно, мотивацию достижения или избегания.

Предположения о связи динамики научения с эмоциями (Immordino-Yang, Damasio, 2007) и мотивацией (Dweck, 1986; Ellis, 1965;

Pintrich, Marx, Boyle, 1993) высказывались и ранее. Тем не менее, в экспериментальных исследованиях анализировали либо обучение сложным социальным навыкам, либо формирование знаний по учебным предметам (см. обзор в кн.: Helfenstein, 2005). В то же время высказанные нами предположения должны распространяться на ситуации с предъявлением простых заданий. Действительно, было показано, что эффективность выполнения (Морошкина и др., 2012) и эффект интерференции (Александров и др., 2007; Sozinov et al., 2012) различны при выполнении простых заданий в ситуации достижения и избегания. При анализе поведения людей выявлено, что показатели выполнения заданий с нейтральными стимулами связаны с тем, какое значение этим стимулам присвоили экспериментаторы (Alexandrov et al., 2007; Derryberry, 1993).

Хотя классификация поведения на «приближение» и «удаление» распространяется на эволюционно ранние формы поведения животных (Schneirla, 1959), формирование поведения достижения и избегания у человека происходит в конкретной культуре. На основе данных литературы о различиях мотивации обучения в разных культурах мы предположили, что выявленные нами ранее (Александров и др., 2007; Sozinov et al., 2012) отличия научения в различных мотивационных контекстах культурозависимы: возможно, что имеется культурная специфика формирования структуры индивидуально-опыта достижения и избегания. Следовательно, межкультурные отличия могут быть выявлены по показателям динамики научения в ситуации достижения и избегания. Для проверки этого предположения мы использовали методику оценки связи мотивации и динамики научения, которую ранее применяли и в Финляндии, и в России (Александров и др., 2007; Sozinov et al., 2009).

Согласно нашим представлениям, при научении формируется новая функциональная система поведенческого акта, и при этом происходит как вовлечение прошлого опыта, так и его модификация (за счет процессов аккомодационной реконсолидации, см.: Александров, 2005; Alexandrov et al., 2001). Различия доменов опыта заключаются не только в принципах формирования нового элемента памяти, но и в особенностях структуры, в которую он включается. Поэтому для анализа процесса научения мы использовали показатели *динамики* научения. Можно предположить, что различия этих показателей в разных контекстах или культурах при полном сходстве заданий связаны с различиями индивидуального опыта, который послужил основой для формирования нового опыта в нашем исследовании.

довании, т. е. с различиями «положительного» и «отрицательного» доменов опыта и с различиями их соотношения в западных и незападных культурах.

В последнее время также возрос интерес к межкультурным отличиям эмоционального поведения. Так, выявлены отличия восприятия мимических выражений эмоций (Barrett et al., 2007), силы эмоций при оценке эмоционально окрашенных фотоизображений и звуков (Марченко, Васанов, 2012), показателей эмоционального интеллекта (Ветрова, 2012), степени эмоциональности поведения при внимании к разным аспектам представления о себе (Chentsova-Dutton, Tsai, 2010). Поэтому можно предположить, что характеристики выполнения заданий, связанные с валентностью эмоций, также отличаются у представителей разных культур. Применительно к нашему исследованию мы предполагаем, что эти характеристики будут соответствовать мотивационному контексту: например, больше слов будут оценены как негативные при избегании потери, чем при достижении поощрения.

Таким образом, внешне сходное поведение, осуществляемое в одном случае для достижения поощрения, а в другом – для избегания его потери, обеспечивается доменами опыта разной степени дифференцированности. Поэтому научение выполнению идентичных заданий в разных мотивационных контекстах характеризуется различной динамикой при переходе от выполнения одного задания к другому, сходному с ним (эффект интерференции, переноса (Sozinov et al., 2012)). В настоящем исследовании также оценивались показатели научения в контексте достижения поощрения или избегания потери, а также связь этих показателей с валентностью эмоций. Поскольку обучение в различных культурах характеризуется разной мотивацией, мы предполагали, что эта связь в России и Финляндии окажется различной.

### **Методика исследования**

В исследовании участвовали 96 школьников (возраст 11–13 лет ( $12,2 \pm 0,56$ ), с нормальным или скорректированным зрением, 53% девочек). Каждый участник выполнял два задания по различению параметров слов. Слова, белые на черном фоне, на короткое время (около 40 мс) предъявлялись на экране монитора в случайном порядке, одинаковом для всех участников. Все слова (существительные или прилагательные) состояли либо из четырех, либо из пяти букв.

В задании «Количество букв» (КБ) нажатием одной из двух клавиш стандартной клавиатуры («п» или «р») было необходимо ответить, сколько букв в предъявляемом слове – четыре или пять. Размер шрифта всех слов был одинаков и составлял 30 единиц (кегель 30).

В задании «Размер шрифта» (РШ) предъявлялись другие слова с использованием либо более крупного («большого», кегль 34), либо более мелкого («маленького», кегль 26) шрифта. Нажатием одной из тех же двух клавиш требовалось ответить, каков размер шрифта предъявляемого слова – «большой» или «маленький»; это определялось случайным образом в ходе выполнения задания.

Перерыв между заданиями составлял 3 дня. Предъявление слова, нажатие клавиши ответа и 1-секундный интервал составляли одну пробу. Каждое задание состояло из двух серий – тренировочной (14 проб), когда показатели поведения были сильно вариативны и постепенно улучшались, и тестовой (60 проб), когда они оставались на постоянном уровне. В каждой пробе мы фиксировали наличие ошибки и время ответа (от предъявления слова до нажатия клавиши ответа).

Мотивацию достижения или избегания задавали с помощью инструкции. Целью обоих заданий было набрать максимальное количество очков. В ситуации достижения счет начинали с нуля, очки прибавляли за правильные ответы и не вычитали за неправильные. Таким образом, «ситуация достижения» – это ситуация получения очков без их потери. В ситуации избегания (у других участников) счет начинали с максимума, очки вычитали за неправильные ответы и не прибавляли за правильные. Следовательно, «ситуация избегания» – это ситуация избегания потери очков без возможности их получить.

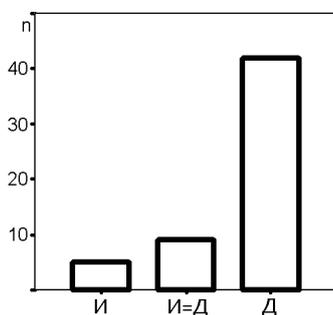
Последовательность предъявления заданий была сбалансирована. Таким образом, в исследовании было сформировано 8 групп участников для варьирования трех переменных, каждая из которых имеет два уровня: страна (Финляндия или Россия), мотивация (достижение или избегание), последовательность заданий. Для каждого участника подсчитывали долю ошибочных ответов и медиану времени ответа в тестовой серии каждого задания. Оценки различия распределений показателей проводили с помощью дисперсионного анализа (в том числе и для повторных измерений), используя процедуру нормализации, или непараметрических критериев (Манна–Уитни,  $\chi^2$  Пирсона и др.). Статистические расчеты проводили в программе SPSS 11. Различия считались достоверными при  $p < 0,05$ .

Условия проведения эксперимента в двух странах были сходными: разрешение, частота обновления монитора, физический размер слов, расстояние от глаз до экрана, угол и высота монитора по отношению к голове испытуемого и инструкция были унифицированы. Тем не менее, списки слов, предъявлявшихся финским и российским участникам, различались: лишь в некоторых случаях и русское, и финское слово состоят из 4 или 5 букв (например, *tuoli* – стул). Поэтому списки были составлены из конкретных высокочастотных слов, которые, по оценкам учителей, хорошо известны школьникам.

Предъявленные слова различались по валентности эмоций, которая оценивалась каждым участником после выполнения обоих заданий. Для этого использовали бумажный бланк, на котором в случайной последовательности (отличавшейся от последовательности предъявления в заданиях) были напечатаны все слова тестовых серий. Справа от каждого слова были помещены три схематических изображения лица (улыбающееся, нейтральное и грустное), одно из которых было необходимо выбрать для оценки эмоций, связанных с данным словом. Таким образом, в тестовых заданиях, помимо наличия ошибки и времени ответа, каждое слово характеризовалось валентностью эмоций (положительная, нейтральная, отрицательная). Подсчитывали долю ошибок и время ответа при предъявлении слов разной валентности, а также число слов разной валентности (например, участник мог быть склонен оценивать большую часть слов как негативные в ситуации избегания).

Кроме этого, бланк содержал 7-балльную шкалу эмоциональной оценки мотивационного контекста (от –3 до 3). Участников просили оценить выраженность и валентность эмоций, связанных со способом получения баллов (например, получение очков за правильные ответы). Затем их информировали о том, что некоторым школьникам достался другой способ оценки (вычитание очков за ошибки), и просили, используя ту же шкалу, оценить теперь чужой мотивационный контекст. Как показано на рисунке 1, подавляющее большинство участников оценивали ситуацию достижения как более позитивную, чем ситуацию избегания (критерий Пирсона,  $\chi^2=44,18$ ;  $p<0,0001$ ).

Следовательно, выполнение тестовых заданий с инструкциями, направленными на создание мотивации достижения поощрения, переживалось как более положительное, чем выполнение заданий с мотивацией избегания потери.



**Рис. 1.** Эмоциональная валентность мотивационных контекстов

Число российских участников, оценивших как более позитивную ситуацию избегания («И»), достижения («Д») или одинаково оценивших эмоциональную валентность мотивационных контекстов («И=Д»).

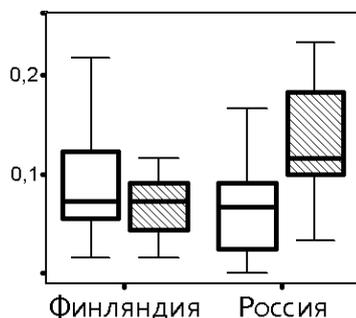
## Результаты исследования

### *Динамика научения в тренировочных сериях*

В тренировочных сериях показатели выполнения заданий постепенно стабилизировались (доля ошибок и время ответа снижались) и оказались сходными во всех группах. С одной стороны, отсутствие различий было обусловлено высокой вариативностью показателей. С другой стороны, в ходе выполнения заданий на этапе тренировочных серий очки не подсчитывались (и не было соответствующей инструкции), поэтому мы не ожидали выявить различия динамики научения между мотивационными контекстами.

### *Трудность заданий*

Задания «Количество букв» (КБ) и «Размер шрифта» (РШ) были созданы как задания различной степени трудности: как и в нашей предыдущей работе (Sozinov et al., 2012), мы оценивали трудность заданий по показателю доли ошибочных ответов. Как финские, так и российские участники давали больше ошибочных ответов в задании РШ, чем в задании КБ (дисперсионный анализ для повторных измерений, основной фактор задания:  $F(1)=10,81$ ;  $p<0,01$ ). Хотя большинство российских участников оценивали трудность заданий как равную ( $\chi^2=28,17$ ;  $p<0,0001$ ), они делали в задании РШ больше ошибок, и мы считали это задание более трудным по показателю доли ошибочных ответов.



**Рис. 2.** Точность выполнения заданий

Доля ошибочных ответов у финских и российских участников в контексте достижения (белый) или избегания (штриховка): квантили (прямоугольник), медиана (горизонтальная черта внутри прямоугольника), 5–95% разброс («усы»). Для статистического анализа использовали нормализованные значения.

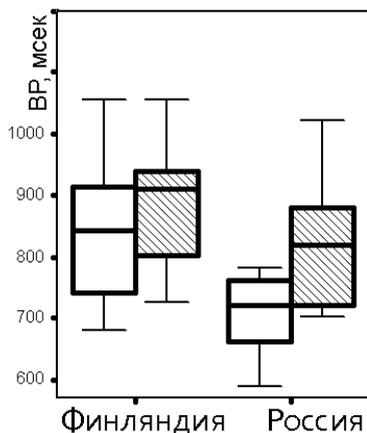
### *Доля ошибок*

Доли ошибок в задании РШ оказались различными в ситуациях достижения и избегания у российских участников в том случае, если задание РШ предъявляли первым; у финских участников различий по этому показателю выявлено не было (дисперсионный анализ, взаимодействие факторов культуры и мотивации:  $F(1)=6,32$ ;  $p=0,016$ ). В ситуации избегания российские участники давали больше ошибочных ответов, чем в ситуации достижения, и по сравнению с финскими участниками (см. рисунок 2).

В задании КБ, а также в задании РШ, когда оно было предъявлено вторым, отличий между группами по показателю доли ошибочных ответов не обнаружено.

### *Время ответа*

Выявлены различия времени ответа в задании РШ между российскими и финскими участниками в том случае, если задание предъявляли первым (дисперсионный анализ, основной фактор культуры:  $F(1)=4,46$ ;  $p=0,041$ ). Финские участники в целом имели большее время ответа, чем российские. Взаимодействия факторов культуры и мотивации не выявлено, однако попарное использование непараметрического теста Манна–Уитни позволило показать, что в ситуации избегания различий между российской и финской выборкой



**Рис. 3.** Скорость выполнения заданий

Время ответа у финских и российских участников в контексте достижения или избегания: медиана, квантили и 5–95% разброс. Обозначения, как на рисунке 2.

по времени ответа нет, в то время как в ситуации достижения они достигают уровня значимости. У российских участников время ответа меньше в ситуации достижения, чем у финской выборки (см. рисунок 3). В задании КБ, а также в задании РШ, если оно предъявлено вторым, отличий между группами по показателю времени ответов не выявлено.

Таким образом, в российской выборке в задании РШ российские участники совершают больше ошибок в ситуации избегания, чем в ситуации достижения и чем финские участники, а также быстрее, чем финские участники, выполняют пробы заданий в ситуации достижения.

### **Валентность слов**

Проанализировано число слов, оцененных как позитивные, нейтральные или негативные, а также доля ошибочных ответов и время ответа при предъявлении слов разной валентности. Нормализация оказалась возможна только для показателя «число слов». Применение дисперсионного анализа для повторных измерений с использованием факторов валентности слова, задания (связанные выборки), а также факторов культуры, мотивации и последовательности заданий (несвязанные выборки) позволило выявить, что показатели

числа слов и времени ответа не различаются ни по одному из указанных факторов. Следовательно, ожидаемого нами соответствия между мотивационным контекстом и числом слов не выявлено.

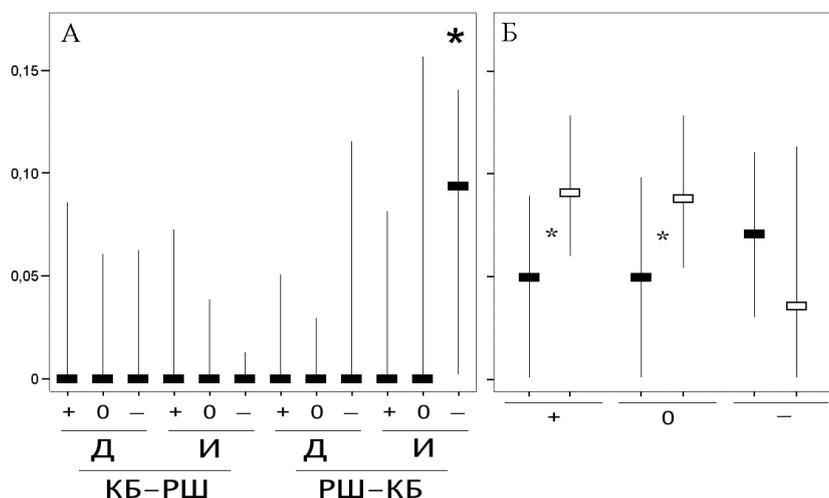
Сравнение доли ошибочных ответов в двух последовательностях заданий отдельно для проб с предъявлением слов разной валентности выявило, что в задании КБ доля ошибок больше в том случае, если ему предшествовало задание РШ, только в одном сравнении – в пробах с предъявлением негативных слов в контексте избегания потери у финских школьников (критерий Манна–Уитни  $U=43,0$ ;  $p=0,019$ ). Иными словами, по показателю доли ошибок выявили эффект интерференции, связанный с валентностью слов и мотивационным контекстом (см. рисунок 4а) и не выявленный у российских участников. Этот результат отражает различия динамики научения финских и российских участников при достижении поощрения и избегания его потери.

Анализ доли ошибочных ответов при предъявлении слов разной эмоциональной валентности по обоим заданиям независимо от их последовательности показал, что доля ошибок при предъявлении нейтральных или позитивных слов больше, чем при предъявлении негативных слов, у российских участников, и меньше – у финских участников (см. рисунок 4б): выявлены различия доли ошибок между финской и российской выборками для нейтральных ( $U=650,5$ ;  $p=0,002$ ) и позитивных слов ( $U=658,0$ ;  $p=0,001$ ), но не для негативных ( $U=925,0$ ;  $p=0,256$ ). Кроме того, выявлены различия связанных выборок для доли ошибок при предъявлении слов разной валентности как в финской выборке (на уровне тенденции, критерий Фридмана,  $\chi^2=4,94$ ;  $p=0,085$ ), так и в российской выборке ( $\chi^2=11,51$ ;  $p=0,003$ ). Отличий между мотивационными контекстами выявлено не было ( $U>150,0$ ;  $p>0,6$ ), поэтому данные по двум контекстам были объединены.

Таким образом, финские участники делали больше ошибок в пробах с предъявлением эмоционально негативных слов, чем в пробах с позитивными и нейтральными словами. Российские участники, наоборот, давали больше ошибочных ответов в пробах с позитивными и нейтральными словами, чем с негативными.

## Обсуждение результатов

В настоящем исследовании проведена оценка показателей выполнения двух простых заданий финскими и российскими школьниками в ситуациях достижения поощрения и избегания потери. Ра-



**Рис. 4а, б.** Точность выполнения заданий при предъявлении слов разной эмоциональной валентности

Доля ошибочных ответов в тестовых заданиях с предъявлением эмоционально позитивных (+), нейтральных (0) или негативных (-) слов российским и финским участникам. Прямоугольник – медиана, линии – квартили. Звездочками обозначены значимые отличия, см. пояснения в тексте.

А: Точность финских участников при выполнении задания КБ при разных последовательностях заданий (КБ-РШ или РШ-КБ) в контексте достижения («Д») или избегания («И»).

Б: Доля ошибочных ответов у финских (черный прямоугольник) и российских (белый) участников (данные по двум заданиям, двум контекстам и двум последовательностям заданий).

нее нами было показано, что научение выполнению одинаковых заданий в контекстах достижения и избегания характеризуется различной динамикой (Александров и др., 2007; Sozinov et al., 2012). Согласно полученным данным, эффективность выполнения заданий у представителей обеих культурных групп выше при достижении, чем при избегании. Российские школьники демонстрируют различия между ситуациями достижения и избегания по показателям эффективности поведения только в более трудном задании «Размер шрифта»: если оно предъявлено первым, то они совершают больше ошибок в ситуации избегания, по сравнению с финскими участниками и российскими участниками из других групп. Что касается ситуа-

ции достижения, то различия между группами менее значимы и выявляются только в виде косвенного непараметрического сравнения времени ответа между финской и российской выборкой. Во втором задании (выполненном через трое суток) эти различия не выявляются. Что касается финской выборки, то различий динамики научения, связанных с вариацией независимых переменных, не выявлено.

В нашей предыдущей работе с участием финских школьников использовался короткий интервал между заданиями (не более 10 мин), и различия между ситуацией достижения и избегания были выявлены у финских участников по показателям интерференции навыка (Александров и др., 2007). Следовательно, у российских участников различия показателей поведения между мотивационными контекстами выявляются при выполнении первого задания и снижаются во втором, в то время как у финских участников – лишь при выполнении второго задания по показателям вовлечения прошлого опыта в формирование нового поведения, причем снова только при предъявлении задания РШ первым (Sozinov et al., 2012).

Таким образом, динамика научения в разных мотивационных контекстах культуроспецифична. Можно сделать предварительное предположение, что у российских участников различия между выполнением новых заданий в ситуации достижения и избегания в большей степени проявляются в показателях формирования нового опыта, а у финских участников – в показателях модификации прошлого опыта (Александров, 2005). В ситуации избегания потери российские участники имеют сниженные показатели эффективности выполнения первого задания, а финские участники – второго. По нашим представлениям, поведение избегания обеспечивается системами более дифференцированного домена опыта (Александров, 2006). Это означает, что одно и то же задание в ситуации избегания выполняется индивидом как «более сложное» (сходное рассуждение см. в работе: Морошкина и др., 2012).

Итак, российские участники совершают больше ошибок в ситуации избегания в первом задании, а финские участники демонстрируют более выраженный эффект проактивной интерференции при выполнении второго задания по показателю времени ответа. Вероятно, обнаруженные отличия связаны с опытом достижения и избегания, сформированном при школьном обучении в соответствующей культуре.

Мы считаем, что межкультурные различия научения, выявленные в настоящей и предыдущих работах, связаны с наличием значи-

мого (возможно, даже преобладающего) «восточного» компонента в российской культуре и в мышлении (см.: Александров, Александрова, 2009; Elliot et al., 2001). Показано, что представители «не-западных» и «западных» культур имеют различную мотивацию научения и используют разные стратегии научения (Niles, 1995). В частности, можно высказать предположение, что при научении представители «не-западных» культур в большей степени характеризуются мотивацией избегания неудачи, а «западных» – достижения успеха. Если рассматривать избегание как эмоционально негативную ситуацию, а достижение как позитивную, то полученный нами результат о различии доли ошибочных ответов при предъявлении слов разной эмоциональной валентности также находится в соответствии с этим предположением.

Выявленные различия важны для оценки применимости методик письменного тестирования с закрытыми вопросами в странах с «не-западным» типом культуры. В частности, если представитель «западной» культуры (мотивация достижения успеха) стремится к получению наивысшего балла, то представитель «не-западной» (мотивация избегания неудачи) – к проявлению своего знания перед значимым для него человеком (семьей, экзаменатором и т. д.; Niles, 1995; You, Jia, 2008).

Система оценки усвоения знаний связана с реализацией научения как достижения успеха или же избегания неудачи (Kotov, Novikova, 2011). Поэтому возможно, что методика тестирования и методика устного экзамена адресуются к различным доменам индивидуального опыта, т. е. выявляют наличие знаний, приобретенных на основе различной мотивации.

Согласно полученным данным, «преимущество» ситуации достижения несимметрично «недостатку» ситуации избегания (ср.: Kahneman, Tverski, 1984) как у российских, так и у финских участников. Этот результат соответствует нашему представлению об асимметрии «положительного» и «отрицательного» доменов индивидуального опыта (подробнее см.: Александров, 2006). В коллективном исследовании под руководством Н. В. Морошкиной на российской выборке выявлены различия показателей выполнения задания для достижения поощрения и для избегания потери, сходные с нашими результатами (Морошкина и др., 2012).

Используя слова разной валентности, мы предполагали, что выявится соответствие оценок валентности и мотивационного контекста (например, при избегании потери будет больше негативных

слов). Однако такого соответствия выявить не удалось: доля слов разной валентности оказалась не связанной с мотивационным контекстом.

По показателю доли ошибок выявили эффект интерференции, связанный с валентностью слов и мотивацией. Ранее, используя те же группы участников, мы выявили эффект интерференции по показателю времени ответа в контексте избегания потери, но не достижения поощрения (Sozinov et al., 2012). В настоящем исследовании этот же эффект получен по показателю точности выполнения заданий, т. е. по менее чувствительному показателю (Osgood, 1948) и применительно только к словам негативной эмоциональной валентности. С нашей точки зрения, это связано с тем, что слова разной валентности адресуются к различным доменам опыта, и эффект интерференции выявляется при реализации опыта «отрицательного» домена (негативные слова в контексте избегания). Таким образом, соответствие между валентностью слов и мотивационным контекстом выявлено по показателю динамики научения.

В то же время доля ошибочных ответов в целом по заданиям независимо от их последовательности при предъявлении нейтральных или позитивных слов больше, чем при предъявлении негативных слов, у российских участников, меньше – у финских участников и не связана с мотивационным контекстом. Вероятно, указанные отличия отражают специфику эмоционального поведения в различных культурах.

Естественно, что ситуация прибавления очков, начиная с нуля, и ситуация вычитания очков из максимально возможного их числа не гарантирует наличия у школьника той мотивации, которую мы ему приписываем. Например, находясь в ситуации получения поощрения, участник мог избегать нежелательного урока. Кроме того, мотивацию научения обычно не назначают, а *выявляют* с помощью опросников (Harackiewicz et al., 2002). Тем не менее, она может быть задана извне (Elliot, 1999; Pintrich et al., 1993), в том числе с помощью инструкций, ориентирующих на достижение успеха или избегание провала (Морошкина и др., 2012; Elliot, Harackiewicz, 1996). По нашим результатам, ситуация достижения оценивается большинством российских участников как более позитивная. Следовательно, инструкция, описывающая способ получения очков в ситуации достижения или избегания, способствует созданию, соответственно, позитивной или негативной эмоциональной ситуации.

Поскольку исследование проводили в двух странах, Финляндии и России, достичь полного сходства условий эксперимента было невозможно. Однако, на наш взгляд, преимущества такой организации исследований межкультурных различий намного значительней ее недостатков. Во-первых, участниками исследования становились люди, находящиеся внутри собственной культурной среды. (При участии же в исследовании выборки иностранных учащихся всегда возникает вопрос об их особой мотивации (You, Jia, 2008) и степени аккультурации.) Во-вторых, хотя эксперимент в Финляндии и России проводили разные люди, все они являлись носителями языка и взаимодействовали с представителями своей культуры.

## Выводы

Процесс научения имеет специфику, связанную с принадлежностью индивида к той или иной культуре. Эта специфика выявляется при сравнении динамики научения выполнению простых заданий в «положительном» или «отрицательном» мотивационном контексте. Можно предположить, что межкультурные различия процессов научения в разных мотивационных контекстах обусловлены особенностями формирования поведения индивидов, относящегося к доменам опыта достижения или избегания, свойственным той культуре, к которой они принадлежат. В результате представители «западных» и «не-западных» культур, по данным литературы, имеют различия мотивации обучения, а представители российской и финской культуры, по нашим результатам, имеют различную динамику научения в ситуации достижения поощрения и избегания потери.

## Литература

- Александров Ю. И. Научение и память: традиционный и системный подходы // Журнал высшей нервной деятельности им. И. П. Павлова. 2005. Т. 55. № 6. С. 842–860.
- Александров Ю. И. От эмоций к сознанию // Психология творчества: школа Я. А. Пономарева / Под ред. Д. В. Ушакова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 293–328.
- Александров Ю. И., Александрова Н. Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009.
- Александров Ю. И., Созинов А. А., Аверкин Р. Г., Лаукка С. Феномен проактивной интерференции: связь с эмоциями и возможные

- мозговые основы // Морфофункциональные основы системной деятельности. Труды научного совета по экспериментальной и прикладной физиологии. Т. 14. М., 2007. С. 150–166.
- Анохин П. К.* Биология и нейрофизиология условного рефлекса. М.: Медицина, 1968.
- Бандурка Т. Н.* Исследование полимодального восприятия у русских, китайских, таджикских студентов: структура, интермодальная динамика // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 128–135.
- Ветрова И. И.* Стандартизация MSCEIT v. 2.0 на русскоязычной выборке: возрастные и половые различия // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 244–249.
- Демидов А. А., Ананьева К. И.* Микродинамика оценки индивидуально-психологических особенностей представителей различных расовых групп // Экспериментальная психология. 2010. № 4. С. 104–118.
- Кочетков В. В.* Психология межкультурных различий. Саратов: СГТУ, 1998.
- Марченко О. П., Васанов А. Ю.* Сравнение оценок эмоционально окрашенных фотоизображений и звуков из баз данных IAPS и IADS между российской, американской и испанской выборками // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 389–295.
- Машин В. А.* Кросс-культурное исследование динамики функциональных состояний при воздействии психоэмоциональных нагрузок // Экспериментальная психология. 2010. № 2. С. 5–21.
- Морошкина Н. В., Гершкович В. А., Иванчей И. И., Морозов М. И.* Влияние структуры вознаграждения на выполнение сенсомоторных навыков // Экспериментальный метод в структуре психологического знания / Отв. ред. В. А. Барабанщиков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. С. 239–244.
- Скотникова И. Г.* Проблемы субъектной психофизики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008.
- Судаков К. В.* Доминирующая мотивация. М.: Изд-во РАМН, 2004.
- Швырков В. Б.* Нейрофизиологическое изучение системных механизмов поведения [1978] // В. Б. Швырков. Введение в объективную

- психологию: Нейрональные основы психики: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006.
- Alexandrov Yu. I., Grinchenko Yu. V., Shevchenko D. G., Averkin R. G., Matz V. N., Laukka S., Korpusova A. V.* A subset of cingulate cortical neurons is specifically activated during alcohol-acquisition behaviour // *Acta Physiologica Scandinavica*. 2001. V. 171. P. 87–97.
- Alexandrov Yu. I., Klucharev V., Sams M.* Effect of emotional context in auditory-cortex processing // *International Journal of Psychophysiology*. 2007. V. 65. P. 261–271.
- Alexandrov Yu. I., Sams M.* Emotion and consciousness: ends of a continuity // *Cognitive Brain Research*. 2005. V. 25 (2). P. 387–405.
- Baranski J. V., Petrusic W. M.* Realism of confidence in sensory discrimination // *Perception and Psychophysics*. 1999. V. 61. P. 1369–1383.
- Barrett L. F., Lindquist K. A., Gendron M.* Language as context for the perception of emotion // *TICS*. 2007. V. 11. P. 327–332.
- Brooks D. W., Shell D. F.* Working memory, motivation, and teacher-initiated learning // *Journal of Science Education and Technology*. 2006. V. 15 (1). P. 17–30.
- Cacioppo J. T., Gardner W. L.* Emotion // *Annual Review of Psychology*. 1999. V. 50. P. 191–214.
- Chentsova-Dutton Y. E., Tsai J. L.* Self-focused attention and emotional response: The role of culture // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2010. V. 98. P. 507–519.
- Claeys W., Timmers L.* Some instantiations of the informational negativity effect: Positive-negative asymmetry in category breadth and in estimated meaning similarity of trait adjectives // *European Journal of Social Psychology*. 1993. V. 23. P. 111–129.
- Derryberry D.* Attentional consequences of outcome-related motivational states: Congruent, incongruent, and focusing effects // *Motivation and Emotion*. 1993. V. 17. P. 65–89.
- Dweck C. S.* Motivational processes affecting learning // *American Psychologist*. 1986. V. 41. P. 1040–1048.
- Elliot A. J.* Approach and avoidance motivation and achievement goals // *Educational Psychologist*. 1999. V. 34. P. 169–189.
- Elliot A. J., Chirkov V. I., Kim Y., Sheldon K. M.* A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals // *Psychological Science*. 2001. V. 12. P. 505–510.
- Elliot A. J., Church M. A.* A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1997. V. 72 (1). P. 218–232.

- Elliot A. J., Harackiewicz J. M.* Approach and avoidance achievement goals as and intrinsic motivation: A mediational analysis // *Journal of Personality and Social Psychology*. 1996. V. 70. P. 461–475.
- Ellis H. C.* The transfer of learning. N. Y.: MacMillan, 1965.
- Goswami U.* Neuroscience and education: from research to practice? // *Nature Reviews Neuroscience*. 2006. V. 7. P. 406–413.
- Harackiewicz J. M., Barron K. E., Pintrich P. R., Elliot A. J., Thrash T. M.* Revision of achievement goal theory: necessary and illuminating // *Journal of Educational Psychology*. 2002. V. 94. P. 638–645.
- Haun D. B. M., Rapold C. J., Call J., Janzen G., Levinson S.* Cognitive claudistics and cultural override in Hominid spatial cognition // *PNAS*. 2006. V. 103. P. 17568–17573.
- Helpenstein S.* Transfer Review, Reconstruction, and Resolution. Juväskylä: University of Juväskylä, 2005.
- Holtbrügge D., Mohr A. T.* Cultural determinants of learning style preferences // *Academy of Management and Education*. 2010. V. 9 (4). P. 622–637.
- Hsee C. K., Weber E. U.* Cross-national differences in risk preference and lay predictions // *Journal of Behavioral Decision Making*. 1999. V. 12. P. 165–179.
- Immordino-Yang M. H., Damasio A.* We feel, therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education // *Mind, Brain, and Education*. V. 1. P. 3–10.
- Kahneman D., Tverski A.* Choices, values, and frames // *American Psychologist*. 1984. V. 39 (4). P. 341–350.
- Komarraju M., Karau S. J., Ramayah T.* Cross-cultural differences in the academic motivation of university students in Malaysia and the United States // *North American Journal of Psychology*. 2007. V. 9 (2). P. 275–292.
- Kotov A. V., Novikova A. P.* Specific features while implementing achievement motivation with an internal component of 'fear of failure' and its cardio respiratory correlates among the students in the course of a long educational process // *Vestnik of Novgorod State University*. 2011. № 62. P. 29–32.
- Niles F. S.* Cross-cultural differences in learning motivation and learning strategies: a comparison of overseas and Australian students at an Australian university // *International Journal of Intercultural Relations*. 1995. V. 19 (3). P. 369–385.
- Osgood C. E.* An investigation into the causes of retroactive interference // *Journal of Experimental Psychology*. 1948. V. 38. P. 132–154.

- Peng K., Ames D. A., Knowles E. D.* Culture and human inference: perspectives from three traditions // *Handbook of cross-cultural psychology* / Ed. D. Matsumoto. N. Y.: Oxford University Press, 2001. P. 243–263.
- Pintrich P. R., Marx R. W., Boyle R. A.* Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change // *Review of Educational Research*. 1993. V. 63. P. 167–199.
- Ramburuth P., McCormick J.* Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students // *Higher Education*. 2001. V. 42 (3). P. 333–350.
- Reid J. M.* The learning style preferences of ESL students // *TESOL Quarterly*. 1987. V. 21 (1). P. 87–111.
- Schneirla T. C.* An evolutionary and developmental theory of biphasic processes underlying approach and withdrawal // *Nebraska symposium on motivation* / Ed. M. R. Jones. Lincoln: University of Nebraska Press, 1959. V. 7. P. 1–42.
- Schwarz N.* Feelings as information. Informational and motivational functions of affective states // *The Handbook of Motivation and Cognition: Foundations of Social Behavior* / Eds E. T. Higgins, R. M. Sorrentino. V. 2. N. Y.: Guilford Press, 1990. P. 527–561.
- Sozinov A. A., Laukka S. J., Glavinskaya L. A., Moiseev I. A., Alexandrov Yu. I.* Cross-cultural difference of transfer effect during learning in approach and withdrawal situations // *Международная конференция «Физиология развития человека»*. Москва, июнь 2009. С. 134–135.
- Sozinov A. A., Laukka S. J., Tuominen T., Siipo A., Nopanen M., Alexandrov Yu. I.* Transfer of simple task learning is different in approach and withdrawal contexts // *Procedia: Social and Behavioral Sciences*. 2012. V. 69. P. 449–457.
- Stutterheim von C., Nüse R.* Processes of conceptualization in language production: language-specific perspectives and event construal // *Linguistics*. 2003. V. 41. P. 851–881.
- Tang Y., Zhang W., Chen K., Feng S., Ji Y., Shen J., Reiman E. M., Liu Y.* Arithmetic processing in the brain shaped by cultures // *PNAS*. 2006. V. 103 (28). P. 10775–10780.
- Wright G. N., Phillips L. D.* Cultural variation in probabilistic thinking: alternative ways of dealing with uncertainty // *International Journal of Psychology*. 1980. V. 15. P. 239–257.
- Yamazaki Y.* Learning styles and typologies of cultural differences: A theoretical and empirical comparison // *International Journal of Intercultural Relations*. 2005. V. 29. P. 521–548.

*Yates J. F., Lee J.-W., Shinotsuka H.* Beliefs about overconfidence, including its cross-national variation // *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1996. V. 65. P. 138–147.

*You Z., Jia F.* Do they learn differently? An investigation of the pre-service teachers from US and China // *Teaching and Teacher Education*. 2008. V. 24 (4). P. 836–845.