

Юбилейная конференция

**ОТ ИСТОКОВ
К СОВРЕМЕННОСТИ**

**130 лет организации психологического общества
при Московском университете**

В пяти томах

ТОМ 1

Ответственный редактор
Д.Б. Богоявленская

Москва
2015

УДК 159.9
ББК 88
О 80

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

Ответственный редактор
Д.Б. Богоявленская

Члены редколлегии:
*Александров Ю.И., Алексеева Л.Н., Богоявленская Д.Б., Карицкий И.Н.,
Кашапов М.М., Корнилова Т.В., Котлярова Л.Н., Кравцова Е.Е., Кудрявцев В.Т.,
Леонова А.Б., Логинова Н.А., Моросанова В.И., Смирнова Е.О.,
Холодная М.А., Шадриков В.Д.*

О 80 ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 1 / Отв. ред. Богоявленская Д.Б. – М.: Когито-Центр, 2015. – 492 с.

ISBN 978-5-89353-457-3 (Том 1)
ISBN 978-5-89353-456-6

УДК 159.9
ББК 88

© Богоявленская Д.Б., 2015
© Московское психологическое общество, 2015

ISBN 978-5-89353-457-3 (Том 1)
ISBN 978-5-89353-456-6

ПРЕДИСЛОВИЕ

Юбилей Московского психологического общества традиционно отмечаются в Челпановской аудитории, где в течение столетия, с момента построения Психологического института, проходили заседания Общества. Это важно для сохранения традиций, заложенных основателями Общества: чтобы те, кто *начал это значимое для становления и развития нашей науки дело*, услышали нас, чтобы знали, что оно живет, что мы помним и чтим заложенные ими традиции.

Любая проблема, имеющая не лично-ограниченный характер, объединяет людей. Почему же потребовалось Общество? В чем заслуга инициаторов *его учреждения* и почему это стало столь значимым событием? В классификации наук Б.М. Кедрова психология находится в центре квадрата на пересечении диагоналей, идущих из вершин гуманитарных, естественных наук, техники и философии. Именно в силу этого обстоятельства для успешной *разработки психологии* необходимо объединение различных специальных знаний из антропологии, физиологии, анатомии, этнографии, истории, лингвистики. Это и привело зав. кафедрой философии Матвея Михайловича Троицкого к выводу о необходимости учреждения научного психологического общества, которое бы объединяло представителей специальностей, нужных для развития психологии. Поэтому университет с его факультетами, представляющими основные направления развития науки, как бы собранные под одной крышей, соответствовал задаче объединения ряда наук. Коллеги с других факультетов поддержали его и вошли в состав учредителей. По сохранившимся документам Первое заседание МПО состоялось 24 января 1885 года.

Прошло 130 лет, но деятельность Общества прерывается дважды. Две революции делают работу Общества на три периода.

I период. Первым председателем МПО был избран профессор Московского университета М.М. Троицкий, по инициативе которого оно и было создано. На первом публичном заседании МПО **14 марта 1885 года** в своей речи «Современное учение о задачах и методах психологии», он изложил свой взгляд на задачи психологии и МПО.

Деятельность Психологического Общества шла по следующим направлениям. **1. Научные заседания** (2 раза в месяц) с обсуждением докладов по широкому кругу психологических, философских проблем, проблем психопатологии и этики. **2. Издание «Трудов Московского Психологического общества»** с целью распространения философских и психологических знаний. «Труды» включали рефераты докладов членов Общества, однако, главным образом, это были переводы философско-психологической классики. В переводах членов Общества были изданы сочинения И. Канта, К. Фишера, Б. Спинозы, Р. Декарта, Г. Лейбница. **3. Важной стороной деятельности МПО** было издание *журнала «Вопросы философии и психологии»*.

Затем председателем МПО был избран Николай Яковлевич Грот (1887–1899), который в своей личности воплощал современные ему социальные и идеологические устремления русской интеллигенции. Эти устремления определяли его научную и педагогическую деятельность: желание не только обучать, но и нравственно воздействовать, формируя у слушателей определенные ценности и стремления. На первом юбилее 4 марта 1895 года Грот прочел доклад «Устои нравственной жизни и деятельности».

На рубеже веков оканчивается период разработки проблем учеными-одиночками и зарождается эпоха научных школ. Н.Я. Грот с его энергией и преданностью задаче смог привлечь к совместной плодотворной деятельности, казалось бы, несовместимых людей, воодушевить их идеей совместного творчества. Так, на первом этапе своего существования Московское психологическое общество выступает именно в роли прообразов научной школы.

Следует учитывать, что, при установке на комплексные исследования естественно-научного характера, Общество было организовано при философском факультете. Организационная связь психологии с философией в период ее становления была необходима, поскольку она заставляет концептуализировать имеющиеся факты и рефлексировать то основание, на котором оно строится. Философская образованность признавалась необходимой составляющей профессиональной подготовки психолога. Г.И. Челпанов прямо связывал такую подготовку с научностью, иначе возникала опасность дилетантизма и профанации в науке. Внимание к философским и теоретическим проблемам психологии является драгоценным приобретением, важным историческим уроком и продолжает оставаться характерной особенностью московской психологической школы.

Колебания от увлечения исследованиями в русле естественных наук к обострению интереса к философскому осмыслению характерно, наверное, не только для этого периода. Может быть, они здесь особенно рельефно выступают. Стоит особо подчеркнуть опыт работы МПО, стремящейся к объединению естественнонаучной и гуманитарной парадигм. (Эта линия имеет развитие в исследованиях наших дней).

12 октября 1896 года Общество отмечало 300-летие Р. Декарта. Через сто лет мы отметили этот юбилей с приглашением философов.

После смерти Н.Я. Грота (1899) председателем МПО становится Л.М. Лопатин, с 1905 года — единственный и бессменный редактор журнала «Вопросы философии и психологии». Деятельность МПО под председательством Л.М. Лопатина проходила в русле тех же направлений, которые сложились при М.М. Троицком и получили развитие при Н.Я. Гроде. Л.М. Лопатин признавал высокую значимость психологического анализа явлений *нравственного мира*, уделял большое внимание вопросам этики в деятельности МПО, считая, что философский анализ данных науки должен породить такое учение о жизни, которое давало бы человеку более прочные и ясные начала для его нравственной деятельности. По Л.М. Лопатину, в нашем отношении к вопросам нравственности и в нашей деятельности в области теоретической психологии не должно быть двойной бухгалтерии. «Если бы мы больше чувствовали нравственный смысл наших теоретических взглядов и их глубокую нерасторжимую связь с нашими нравственными воззрениями, — писал он, — мы относились бы к коренным вопросам теоретического знания живее и серьезнее».

31 января 1909 года товарищем председателя был избран Г.И. Челпанов. В докладе на 25-летию МПО 21 марта 1910 года он изложил систему своих взглядов. С его именем связана идея **необходимости преемственности** научного знания, которая привела его к мысли об открытии института — следующего шага в построении структуры, благоприятствующей и необходимой для развития психологической науки. В 1914 году открывается «Психологический институт». После смерти Лопатина в 1918 года председателем МПО избирается И.А. Ильин. В 1922 году последний председатель МПО высылается из страны. Общество закрывается.

II период. И все же преемственность есть. В 1957 году эстафета передается в руки обитателю стен «Психологического института» Анатолию Александровичу Смирнову, который избирается Первым президентом Общества психологов СССР. Мудрый, истинно интеллигентный и сильный человек. При нем институт достигает в своем развитии апогея. Институт продолжает быть святым пространством Общества. Кстати, по завещанию С.И. Шукина, пожертвовавшего деньги на строительство Института, Общество и его библиотека должны были иметь на все времена свое помещение в здании института. Опираясь на сложившиеся направления, опыт и традиции, в новых исторических условиях МПО возобновило свою деятельность как Отделение Общества психологов СССР, созданного при АПН РСФСР. Его председателями были видные ученые: А.В. Запорожец (1957–1964), Н.А. Менчинская (1964–1983), А.В. Брушлинский (1983–1988), И.И. Ильясков (1988–1989).

А.В. Запорожец, а затем Н.А. Менчинская, сотрудники института, наши классики, благороднейшие личности, способствовали восстановлению традиций МПО. Историки признают, что именно Психологический институт в 50–60-х годах был оазисом былой атмосферы. При этом восстановление Общества произошло на другой основе. За 35 лет школы уже сформировались. Породив их, оно теперь из них создается. Соответственно, меняются и его задачи. Оно начинает устанавливать контакты с зарубежными коллегами. Также проводятся съезды и конференции — ступки интенсивного общения, выставка мысли, срез состояния науки.

50–80-е годы — это уже не период зарождения и становления научных школ, это период их борьбы. Школы росли и крепили в борьбе. Теперь Общество не формирует, а примиряет и объединяет сложившиеся школы. На этом фоне МПО проводит самостоятельно ряд знаменательных конференций: «Научное творчество» в 1969 году, «Проблемы деятельности в советской психологии» в 1973 году, а с 27 июня по 1 июля 1977 года — «Экспериментальное исследование продуктивных процессов мышления».

III период. И снова революция. Распад СССР автоматически прекращает существование Общества психологов. Закона о его запрещении нет. И МПО работает. Продолжает работать Общественный методологический семинар. МПО проводит свои систематические заседания, нужные людям вдвойне. Можно было видеть слезы на глазах пришедших психологов, у которых МПО осталось единственным местом профессионального общения. Естественно, что, как только вышел закон об общественных организациях, председатель МПО вошел в костяк инициативной группы по восстановлению Общества в рамках РФ.

Московское общество психологов как региональное отделение Российского психологического общества было зарегистрировано как преемник МПО 10 октября 1994 года. 22 ноября 1994 года состоялся учредительный съезд РПО. Первая Всероссийская конференция, которую в 1996 году проводило МПО в рамках РПО, своей задачей ставила восстановление связей, потеря которых в тот период была особенно болезненна для регионов. Регионы вдруг оказались «далеко». (Именно по этой причине Евгений Александрович Климов — крупный ученый и человек редкого благородства — согласился на выборы его первым Президентом Российского психологического общества.) И одновременно это был смотр после боя: кто жив? Резкое прекращение финансирования, уход (не только из-за миграции) многих ученых из сферы науки ставил вопрос: какова «Психология сегодня»? Под таким названием конференция и состоялась. В ситуации дефицита общения и резкого снижения информации это был подлинный праздник: 38 симпозиумов, несколько «круглых столов», в том числе междисциплинарных, например, «Психология глазами физиков». Высочайший профессионализм дискуссии до сих пор живет в памяти его участников. Общий итог конференции: психология жива.

В новой для России ситуации надо было определять новые задачи и основное направление работы. Менталитет российской науки, отдающий приоритет, в первую очередь, теории, и отсутствие грубо утилитарной направленности позволили ей, вопреки «указам», «решений сессий» и дефицита кадров, бурно развиваться. Сохраняя свои традиции, она служила высоким идеалам. Многие явления, как позитивные, так и негативные, делали советскую психологию достаточно крепкой цитаделью, недоступной влиянию чуждых ей тенденций. Снятие «железного занавеса» привело к тому, что волна зарубежной научной продукции всех уровней захлестнула наш психологический рынок. Эта волна вместе с методиками и тренингами привнесла стоящие за ними концепции. К сожалению, ее поспешили эксплуатировать ученые, декларировавшие, но не присвоившие теоретическое богатство собственной науки, или не сумевшие увидеть разницу между одними и другими постулатами. Смешению парадигм способствовали социальные изменения в обществе, поднявшие флаг эклектики как консенсуса мнений, либерализма. Однако преодоление «идеологизированности» науки обернулось

не свободой, а анархией. В этой ситуации особенно важная роль уделяется Общественному методологическому семинару при МПО.

Пятая Всероссийская конференция РПО 30 января — 1 февраля 2002 года, проводимая опять силами МПО, ставила уже, в отличие от первой (1996), кардинально другие задачи, и здесь шел поиск новых, более динамичных и эффективных форм. Введение новой формы — пленарных дискуссий — в программу конференции объяснялось желанием подключить к обсуждению «горячих точек» всю аудиторию, чтобы повысить «озадаченность», а также, в ситуации теоретического плюрализма и консенсуса, вернуть психологию в лоно фундаментальной науки (системы строгих, определенных понятий) и сделать более очевидным тот факт, что «Практическая психология» есть приложение фундаментальной. «Психология и ее приложения» — тема конференции 2002 года. Каковы же отношения теории и практики, фундаментальной и практической психологии? Из системы знаний психология в настоящее время превращается в прикладную деятельность. Но Кто и Что будет «прикладывать»? Превращение психологии в массовую профессию требует от МПО осуществления ряда новых задач.

Именно в целях сохранения отечественной методологии МПО, поддержав инициативу ведущего историка психологии А.Г. Ярошевского, в 1995 году отмечает свое 110-летие, восстанавливая традицию празднования юбилеев первого периода Общества. В 2000-м году проводится празднование 115-летия МПО. Оно проходило в Челпановской аудитории. Были заслушаны доклады ярких представителей трех поколений: академика Е.Н. Соколова, кандидата психологических наук Д.А. Леонтьева и студентки Е. Печенковой. В 2005 году юбилей был организован уже более фундаментально: после пленарных докладов прошли заседания ряда секций и впервые были изданы 3 тома спецвыпуска Ежегодника РПО, посвященного юбилею МПО. Наконец, в 2010 году был проведен юбилей, который до сих пор многие называют съездом. Он открывался в МГУ им. М.В. Ломоносова. Во второй день прошло заседание 36 секций, в третий день — междисциплинарный Круглый стол «Психология глазами философов и физиологов». В свет вышли 4 тома сборника «МПО 125 лет». Это реальный срез состояния психологии по всем направлениям на период начала XXI века.

В трудные дни реорганизации «Психологического института» МПО все же проводит ряд методологических семинаров и ведет подготовку к своему 130-летию совместно с РПО, заявку на участие в 50 тематических секциях которого подали 1113 психологов из 11 стран и 70 городов России. Задача юбилейной конференции емко сформулирована в ее названии: «От истоков к современности».

Председатель МО РПО Д.Б. Богоявленская

ИЗ ПЛЕНАРНОЙ ДИСКУССИИ...

Философия и психология.

Отношение между философскими концепциями и психологией

Кузнецов В.Г., Москва

Interrelation between philosophical concepts and psychology

Kuznetsov V.G., Moscow

Как можно ставить вопрос о соотношении современной философии и современной психологии? Если учесть очень простой факт, говорящий о том, что любые духовные явления, выраженные вовне, существуют в рамках своего окружения, культурного контекста, то принятие исторической точки зрения является необходимым условием понимания этих духовных явлений. О каких духовных явлениях здесь может идти речь? С исторической точки зрения необходимо рассматривать всю совокупность того, что может быть названо артефактами, к которым в частности относится наука, философия и тема нашего обсуждения — психология. Хочу привести несколько характерных примеров отсутствия «вечных» философских концепций, которые давали бы окончательный ответ на актуальные философские вопросы. Если рассмотреть философию Аристотеля и Платона в их историческом развитии, то мы увидим, что аристотелизм, например, в Средние века представляет собой уже сильно переработанную концепцию применительно к особым условиям жизни средневекового общества, а платонизм в это же время переинтерпретируется к другим особым условиям жизни этого же общества. Учения Платона и Аристотеля изменяются, но направляются на выполнение разных социальных интересов. Вечные идеи Платона становятся идеями Бога, некими архетипами, моделями, в соответствии с которыми Бог творит мир. Познание и оценка вещей чувственного мира происходит в их сопоставлении и уподоблении вечным идеям Бога (совершенства, симметрии, числовой гармонии, мудрости, красоты). Заметим, что практически все доказательства существования Бога в это время были *психологически* по своей сути (обнаружение идеи Бога в своей душе). Средневековый платонизм не может быть отождествлен с оригинальным учением Платона. И в этом нет ничего удивительного. *Философские концепции изменяются в зависимости от их жизни в соответствующих исторических контекстах.*

Аристотелизм этого же времени тоже не похож на оригинальное учение Аристотеля. Он был «в меру христианизирован», в меру остался представителем науки того времени, чтобы стать основой университетского образования. Аристотелизм с его учением о вечности мира был несовместим с христианством и исламом. И одновременно он был открыт для людей, стремящихся к знаниям. Аристотелизм представлял собой средневековую оппозицию Церкви. Как писал Александр Койре: «И прежде всего он представляет собой даже не философию, а науку, и это в силу его собственной значимости как научного знания, а не в силу навязываемого ему родства с религиозной установкой». В основе научного знания лежит *психологическое* восприятие внешнего мира, природы, а также самого человека, как части природы. В это время получает фундаментальное обоснование философская гносеологическая концепция о познании человеком окружающего мира. И этим фундаментом является *психология*. Ощущения, восприятия и память, вместе с интуицией, талантом, особенностями характера человека, волей, целями и мотивами, намерениями и установками составляют психологический эмпирический фундамент теории познания, которая наряду с онтологией, этикой, эстетикой и учением о государстве и праве всегда была *неотъемлемым разделом философского знания*. Заметим, что перечисленные разделы тоже связаны с *психологией*. В них она является одним из методологических средств решения конкретных проблем. Вы-

бор психологических методов исследования в данном случае зависит от предмета исследования. Разумеется, аристотелевская версия средневековой гносеологии не может не учитывать рациональных методов исследования. Следует иметь в виду, что аристотелевская традиция логического образования после окончательного закрытия философских школ в 529 г. императором Юстинианом (последний акт — закрытие Платоновской академии) не была прервана, логика получила мощное развитие в средневековый период. Была сохранена и тончайшим образом усовершенствована и приспособлена для системы образования аристотелевская силлогистика, учение о понятии, разработана классификация категорий, созданы основы логики высказываний, модальной и временной логики. Средневековые дискуссии о сущности и существовании, о природе общих понятий (спор об универсалиях), возникшие теории интенциональности и суппозиций вместе с развитым логическим базисом стали предшественниками будущего развития теории познания в философии Нового времени. Особенностью этого исторического этапа развития теории познания является неразрывная связь философии с логикой и *психологией*, что дополнительно подчеркивается отсутствием деления *психологических* источников познания (или в другой терминологии — познавательных способностей) на основные и вспомогательные. Они все принадлежат человеку, характеризуют его как личность. Спор между реализмом и номинализмом даже по аналогии не может сравниваться с возникшими позже в Новое время эмпиризмом и рационализмом, которые уже представляли главные направления гносеологии в классической философии.

Эмпиризм и рационализм в теории познания ставят одинаковые вопросы, но по-разному на них отвечают. Оба направления считают, что существуют основные источники познания — пять органов чувств и разум. Из многообразия внутреннего психологического мира человека выводятся все так называемые индивидуальные субъективные состояния, которые могут препятствовать получению интересубъективного знания. Именно это знание претендует на объективную истину. Человек, живой участник познавательного процесса, лишенный своего внутреннего индивидуального мира, превращается в существо, в жилах которого *вместо живой крови «течет разжиженный сок разума»* (В. Дильтей), еще более разбавленный информацией от органов чувств. *Это существо было названо субъектом познания, которое было соотнесено со столь же куцым объектом. Как видим большинство проблем психологии из такой философской теории познания исключалось. Это подталкивало психологию на выделение из философского знания, поскольку у нее урезался ее исконный предмет исследования. Причиной такого положения дел явилась ориентация на идеал так называемой точной науки, образом которой служило математическое естествознание. Ориентация на этот образец была объявлена одним из первых строгих критериев научности.* Заметим, что уже И. Кант не считал психологию наукой. *Стала намечаться опасная тенденция разъединения философии и психологии.* Но она не стала победной.

Ход развития науки и особенно философии и методологии науки показал, что классические концепции теории познания являются историческими этапами развития философии и науки. Успехи и недостатки этих моделей познавательной деятельности являются успехами и недостатками науки и философии того времени. Стремительное развитие науки опережало темпы развития философии настолько, что философия оказалась не способной прогнозировать новые идеи и выстраивать новые теории познания. Но возникновение новых теорий познания не заставило себя долго ждать.

Формирование новых теорий познания шло под знаком *возвращения психологических исследований в философию*. Приведем конкретные примеры.

Первый пример относится к методологии истории, которая никак не могла опираться на классическую теорию познания и настоятельно требовала психологических оснований, чтобы вырваться из теснины позитивистской методологии. Такой подход

был представлен русским ученым А.С. Лаппо-Данилевским. В работе «Методология истории» он анализирует понятие «консенсус», под которым объединяются сходные состояния сознания, возникающие у разных индивидов под действием одинаковых жизненных условий. Материальные предпосылки жизни людей в снятом виде проявляются в качестве общих черт их индивидуального сознания. Русский методолог истории использует понятия «общая группа состояний сознания» (подчеркивая момент общности), «психологический тип данной нации» (подчеркивая возможную масштабность глобальных психологических особенностей), «коллективная психология» (указывая на существование психологических особенностей у замкнутых коллективов людей). Характер группы есть продукт соответствующей культуры. При объяснении продуктов культуры должны учитываться психологические состояния, характеризующие культурные и национальные типы людей.

Много внимания психологическим факторам мыслительной деятельности уделяется в современной герменевтике и феноменологии. С точки зрения феноменологии реальные вещи выступают в сознании как явления, они составляют «абсолютное имманентное бытие» — предмет феноменологии. Возможность его познания определена рефлексией, направленной на интенциональные переживания. Это бытие есть «идеальное бытие», и оно специфичным образом существует наряду с эмпирическим бытием, но совершенно «независимо» от него, из него «выключены все связи эмпирического мира». Идеальное бытие усматривается путем особого направления внимания или при помощи особой «установки». Казалось бы, всякая психология исключена. Но если бы было так, то никакая феноменология не была бы нужна.

Дело в том, что все, что относится к миру идеального бытия, предстает для нас с определенным «коэффициентом сознания». Действие «коэффициента сознания» не может быть снято абстракциями и идеализациями, снимающими когнитивные предпосылки научной теории, т.е. теоретическая познавательная деятельность осуществляется не вместо актов сознания, а вместе и с ними. «Коэффициенты сознания» сопровождают любые акты сознания. Если содержание актов сознания «заклучается в скобки», то за скобками как раз и остаются «коэффициенты сознания». Связи «мира идей» с эмпирическим миром могут быть сохранены через систему обозначений индивидуальных предметов и конкретных личностей. Оказывается, что феноменологическая методология несколько не противоречит психологическим опытам. Наоборот, она способствует четкой постановке проблемы. «Духовная коллективность», «духовный уклад», «тип эпохи», «тип народа» — понятия этнической психологии наполняют конкретным содержанием общую философскую категорию «коэффициент сознания». Получается, что феноменология, будучи теорией «абсолютного имманентного бытия», главной проблемой которой является специфика методов исследования чистого сознания и его выражения, может быть интерпретирована в терминах этнической психологии. И тогда становится ясным, что специфика психологических исследований в этой области зависит от невыражаемой явным образом информации и глубинных структур (как их назвать — «коэффициенты сознания», предструктуры понимания или каким-либо иным образом — не имеет значения), внутренних, имплицитных образований, не учитывать которые исследователь не имеет права, так как они во многом будут определять специфику изучаемых явлений. *Объективное содержание и субъективное психологическое выражение «продуктов культуры» едины, неразделимо слиты в познаваемом явлении, научные описания которого могут быть разделены, а, следовательно, различны будут и психологические основания, на которые опираются научные методики.*

Для понимания объективного смысла предназначены феноменолого-герменевтические методы со свойственными им приемами, а для «симпатического со-переживания» — психологические научные методики, конкретные основания которых, в свою очередь, имеют собственную специфику. Источники всякого конкретного действия и

переживания находятся в духовном укладе. Именно он определяет жизнь не только отдельного человека, но и общества.

Еще один пример. В последнее время в философии образовалось новое направление — эволюционная теория познания, или в англоязычной традиции называемое эволюционной эпистемологией. Это — поистине междисциплинарное направление, в создание которого внесли свой вклад биологи, психологи, философы, физики, физиологи. Постепенное накопление знаний в разных областях науки заставило пересмотреть классические теории познания, которые не соответствовали не только современному состоянию науки, но и ее истории. Главными являются положение об эволюционном развитии познавательных способностей человека, идея о том, что человеческое сознание не является *tabula rasa*, оно содержит априорные формы созерцания, врожденные образцы поведения, врожденные когнитивные структуры. *Основная мысль — познавательные функции разума функционально приспособлены к внешнему миру в ходе эволюционного процесса.* Философской предпосылкой эволюционной эпистемологии является концепция «гипотетического реализма», основные ее положения: жизнь есть познавательный процесс, в ходе которого живые системы добывают и накапливают энергию и релевантную информацию; живые существа имеют систему врожденных когнитивных структур, соответствующую их экологической нише; когнитивные структуры предоставляют возможность получать реалистичное знание, необходимое для жизни в данных условиях (подробнее см.: И, наконец, в настоящее время бывшая ранее одной из главных проблем в философии и психологии — проблема сознания — становится одной из главных, пока еще неразрешенных проблем биологии, физиологии, медицины и всего комплекса современных когнитивных нейронаук. Если совсем еще недавно представители нейронаук снисходительно наблюдали как философы и представители «старой», «народной» психологии занимались, пустыми схоластическими рассуждениями о сознании, то сейчас ситуация изменилась: «Пожалуй, самым значительным изменением за последние двадцать лет в области психологии и когнитивной науки ... можно назвать принятие того, что сознание является законной и разрешимой научной проблемой» (Б. Баарс). Поразительная откровенность, с которой философская и психологическая проблема сознания возвращается в лоно науки, свидетельствует об интеллектуальном содержательном провале в современной когнитивной нейронауке. Описание и изучение эмпирических явлений психики и деятельности мозга, без существования общей фундаментальной теории мозга, которая могла бы объяснить эти явления, является характерной особенностью данной области знания. Заполнение этой лакуны возможно совместными действиями современной философии и современной психологии в союзе с современной когнитивной нейронаукой.

Список литературы:

1. Койре А. Очерки истории философской мысли. О влиянии философских концепций на развитие научных теорий. — М., 2004. — С. 63.
2. Кузнецов В.Г., Кузнецова И.Д., Миронов В.В., Момджян К.Х. Философия. Учение о бытии, познании и ценностях человеческого существования. — М., 2009. — С. 28—44.
3. Лоренц К. Обратная сторона зеркала. — М., 1988.

СЕКЦИЯ «МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Комплексирование методологических подходов в современной российской психологии

Акопов Г.В., Самара

Triangulation of methodological approaches in contemporary Russian psychology

Akopov G.V., Samara

Парадигмальный кризис в мировой и постсоветской психологии, не затрагивая категориальных систем, сопровождался существенным пересмотром методологических основ (В.Ф. Петренко, Т.В. Корнилова, С.Д. Смирнов, В.А. Мазиллов, А.В. Юревич и др.). Разнообразии мыслимых позиций в динамике сопровождалось имплицитным развитием ряда традиционных и новых отраслей психологии, что дало возможность рассматривать также расширенные варианты ранее существовавших категориальных систем и взаимно дополняющих методологических оснований [1]. В последнем случае (комплексирование методологических принципов как взаимодополнительных) преодолевается исключительность либо конкурентность различных подходов в объяснении и прогнозировании психических явлений. Одна из весьма перспективных агломераций в этом плане — системно-субъектно-деятельностный подход [12]. Не менее интересно объединение деятельностного и расширенного субъектного подходов, позволяющее выстроить экопсихологическое направление [9] теоретико-прикладных изысканий, актуализирующих идею психического как порождающего процесса в трансцендентальной психологии [8]. Соответствующее объединение трех методологических позиций может быть обозначено как трансцендентально-субъектно-деятельностный подход, позволивший теоретически обосновать и выстроить принципиально новую методологию экологической психологии в системе современной психологии (В.И. Панов).

Анализируя означенную выше триаду, можно усмотреть эквивалентность внутренней деятельности (сознательно осуществляемые мнемические, мыслительные и др. когнитивные и метакогнитивные, а также регулятивные процессы) и проявлений субъектности. Аналогично, материально-предметной активности субъекта соответствует внешняя социально нормируемая деятельность (трансценденция социального в индивидуальное). Трансценденции одного вида активности в другом (внутреннего во внешнем и наоборот) как процесс порождения новых форм и/или содержания психического осуществляется, на наш взгляд, посредством явлений созерцания, относящихся к классу бессознательных или не вполне осознаваемых психических явлений [2]. Если несколько упростить систему взаимосвязей, рассматривая деятельность как главным образом внешнюю, социально регулируемую активность человека, а субъектность (в менее выраженной форме — субъективность) как исключительно внутреннее свойство личности, то трансценденция внешнего во внутреннем в конечном итоге определяется тем или иным типом отношения (утилитарным, альтруистическим, этическим, эстетическим и т.д.) и соответствующим ценностным спектром. В свою очередь внутреннее во внешнем трансцендируется индивидуальным стилем, «почерком», узнаваемой манерой и т.п. В разные годы у разных авторов эффекты трансценденции получали те или иные именованья: присвоение, интериоризация, овнешнение, экстериоризация и т.д. Различные денотации одного и того же явления, а именно — порождения новых форм и содержаний, качественно отличных от ранее существовавших, т.е. трансценденции, к сожалению, не давали возможности (как метафоры) приблизиться к психологическому наполнению философского термина «трансценденция». По нашему убеждению, психологическому содержанию понятия «трансценденция» в значительной мере соответствуют те или иные составляющие явления созерцания, выступающего дополнительной к деятельности категорией психологии.

Конечно, контаминация методологических подходов еще не основание для умножения категорий. Определенную систему необходимых и достаточных оснований введения терминов рассматривает И.Н. Карицкий. Несколько изменив порядок, можно говорить о логических, онтологических, гносеологических, праксеологических, аксиологических, регуляционных и субстанциональных основаниях [6]. Значительная часть оснований для введения категории «созерцание» определена нами ранее [2]. В логико-методологическом, гносеологическом и онтологическом планах представляются важными высказывания о созерцании С.Л. Рубинштейна [11]. Созерцание выделяется С.Л. Рубинштейном наряду с практическим действием и познанием как важнейшая форма активности человека.

Выстраивание научного категориального аппарата, с одной стороны, облегчает познавательный процесс в целом, с другой — вносит в познание проблему соотношения дискретных средств в отображении и конструировании непрерывной реальности. Идущее из философской диалектики объединение категорий в пары по признакам логической противоположности или иным связям не решает проблемы в полной мере, т.к. сохраняется, по выражению М.К. Мамардашвили, некий «зазор», в котором могут «меняться смыслы нашей жизни» [7]. В связи с понятием созерцания, нами используется слово «остановка» внешней или внутренней деятельности как процессов целенаправленной, сознательной активности. Пауза созерцания, это не абсолютная остановка, она заполнена более или менее интенсивной бессознательной активностью. Адекватное теоретическое решение проблемы дискретности-непрерывности психических процессов было найдено А.В. Брушлинским, утверждавшим, что «непрерывность... психического всегда формируется и реализуется одновременно на разных, но взаимосвязанных уровнях осознанного и неосознанного. Роль последнего здесь, естественно, весьма значительна» [5]. Явление созерцания, на наш взгляд, представляет один из множества бессознательных механизмов. Своеобразие или уникальная особенность этого механизма заключается в его одновременной формальной (несодержательной) доступности сознанию.

В исследовании Л.С. Акопян на молодежной выборке показана разнообразная смысловая и отчасти ассоциативная нагруженность впервые определяемого студентами слова «созерцание», а также подтверждение пережитого в разное время опыта созерцания, сохраненного в реминисценциях некоторой формой с неопределенным содержанием [3].

Возвращаясь к идее континуальности А.В. Брушлинского, попробуем определить, в чем, собственно, состоит, или чем наполнен механизм переходов из сознательного в бессознательное в их рекурсии, обусловленной деятельностным контекстом и субъектной активацией. Резонно предположить, что содержание психического бессознательного, каковым в нашем случае выступает созерцание, представляет собой процесс порождения нового знания, отношения, поведенческой стратегии, ценностного или эстетического новообразования. Деятельностно-субъектная трансценденция в этих случаях становится психологически понятной, чему способствует также концепция трансцендентальной психологии (А.И. Миракян). Трансценденция по Миракяну, как внешнего, так и внутреннего плана, связана со «снятием» непреодолимой декартовской границы между глобальностью как целостной бесконечностью хаотичного мира и упорядоченностью структурных образований, порождающих сознание [8].

Объединение субъектного, деятельностного, континуального и трансцендентального подходов осуществлено в логике обоснования категории созерцания [2]. Следует отметить нетранзитивность выделенных методологических позиций. Фундирующей характеристикой комплекса является субъектно-деятельностный подход, усложняем его «жизнеспособности» выступает недизъюнктивность (генетическая континуальность) по А.В. Брушлинскому, а результативность (порождаемый продукт) обеспечивается трансценденцией внешнего (высший, запредельный объект) или внутреннего (взаимопереходы: телесное — психическое, внимание — память, восприятие — мышление, интенция — аффект и др.) порядка.

Комплексирование методологических подходов открывает возможности соответствующего расширения категориального аппарата, обеспечивающего функции «стыковки» ранее изолированных или даже взаимоисключающих принципов психологии. В намечившемся широком спектре различных форм (содержаний) комплексирования можно выделить крайние. К сильной (жесткой) форме комплексирования можно отнести впервые отчетливо проработанный проект естественнонаучной и гуманитарной методологии применительно к психологии сознания (В.М. Аллахвердов [4]). Значительно более мягкий вариант комплексирования предложен в интегративной разработке концепции многомерного сознания (В.Ф. Петренко [10]), представляющей пример консолидирующей методологии.

Список литературы:

1. Акопов Г.В. Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований. — М.: ИП РАН, 2010.
2. Акопов Г.В. Созерцание как предмет психологических исследований // Мат-лы Поволжского консолидирующего семинара «Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема» (21 мая 2011 г.) / Отв. ред. Г.В. Акопов. — Самара, 2011. — С. 36–44.
3. Акопян Л.С. Обыденные представления студентов о феномене созерцания // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: мат-лы III Всеросс. науч.-практ. конф. 18.02.2013. — Йошкар-Ола: МОСИ, 2013. — С. 10–14.
4. Аллахвердов В.М. Опыт теоретической психологии. — СПб, 1993.
5. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. — М., 1996.
6. Карицкий И.Н. Понятие субъекта и объекта в философии и психологии // Методология и история психологии. — 2010. — Вып.1. — С. 69–102.
7. Мамардашвили М.К. Картезианские размышления. — М., 1993.
8. Миракян А.И. Контуры трансцендентальной психологии. — Кн. 2. — М.: ИП РАН, 2004.
9. Панов В.И. Сознание как предмет психологического исследования: гносеологический, онтологический и трансцендентальный аспекты // Психология сознания: современное состояние и перспективы: Мат-лы II всеросс. науч. конф. 29.09–1.10.2011. — Самара: ПГСГА, 2011. — С. 102–108.
10. Петренко В.Ф. Многомерное сознание: психосемантическая парадигма. — М.: Эксмо, 2013.
11. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. — СПб, 2003.
12. Сергиенко Е.А. Системно-субъектный подход: обоснование и перспективы // Психологический журнал. — 2011. — №1. — С. 120–132.

Принципы рациональности и детерминизма в психологии

Аллахвердов В.М., Санкт-Петербург

The principles of rationality and determinism in psychology

Allakhverdov V.M., Saint-Petersburg

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ 14-06-00302a.

Среди психологов стало модным подвергать остракизму принципы рациональности и детерминизма как устаревшие и неприменимые в науке вообще и в психологии, в частности. Однако, по моему убеждению, кардинальный отказ от этих принципов делает невозможной саму науку. Правда, следует слегка смягчить их формулировки.

Принцип рациональности в самом широком смысле утверждает оптимистический взгляд на возможности познания: природа поддается рациональному (разумному) объяснению. Предполагается: все, что пока еще не получило разумного объяснения,

позднее вполне может его получить. Конечно, может и не получить, но разве мы можем заранее знать, что разумного объяснения в принципе не существует? Этот принцип в такой широкой трактовке побуждает ученого всегда искать объяснения и обоснования. Крайний рационализм, однако, требует, чтобы наука признавала только такие суждения, которые хорошо обоснованы. Но тогда все предложения, не имеющие под собой надежных оснований, должны отвергаться как ненаучные. Позиция крайнего рационализма не может быть принята. Хотя бы потому, что она недоказуема, а потому сама себя отвергает. И не настолько определена, чтобы оценить, достаточно ли надежны и хороши предложенные основания.

Признание принципиальной иррациональности человека, т.е. невозможности хоть как-то постичь разумом его психику и сознание, делает психологию как науку невозможной. Из того, что человек не всегда знает (осознает) причины своего поведения или природу своих переживаний, не следует, что его поведение и переживания не могут быть рационально описаны. Существует множество объектов и явлений, которые не могут непосредственно осознаваться, но, тем не менее, могут иметь вполне разумное обоснование (закон тяготения, иррациональные числа, собственная смерть, бессознательное и т.п.). Хотя иррациональный взгляд на психику не может претендовать на статус научного, он, тем не менее, вполне допустим в других сферах человеческой деятельности. Иррационалисты с пользой для человечества могут писать мудрые книги и читать проповеди, совершенствовать швейные машины и разводить пчел. Они могут даже быть глубокими психологами-практиками. Но их отказ от обоснований ведет к тому, что хорошую психологическую теорию они не смогут построить никогда.

Принцип рациональности в узком смысле накладывает более определенное требование: научные теории не должны включать в себя положений, противоречащих друг другу. Не требуется специально доказывать непротиворечивость теории (это даже в математике не совсем реально), требуется лишь избавляться от противоречий. Поэтому, кстати, разные теории, несовместимым образом объясняющие одно и то же явление, — очень популярная ситуация в психологии — не могут быть соединены в непротиворечивое целое. Пример: забывание в бихевиоризме трактуется как разрушение следа, а в психоанализе и в культурно-исторической психологии считается, что след остается навсегда, но к нему затруднен или теряется доступ сознания. При этом З. Фрейд трактует забывание как вытеснение из памяти нежелательной информации, а Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев — как утрату пути к следу из-за ненужности для социума хранения в памяти этой информации. (Именно поэтому Выготский полагал, что появление письменности уничтожило феноменальную память, присущую человеку в дописьменные времена.) В когнитивизме наблюдается дрейф в трактовке забывания в сторону интерференции — мол, одни следы зачем-то накладываются на другие, по видимому, исключительно для того, чтобы возникла путаница. Разве эти школы возможно непротиворечиво соединить? Тем более, это невероятно при сравнении взглядов разных школ на сознание, мотивацию, личность.

В классической логике считается, что из противоречия вытекает все, что угодно. Поэтому в ней отказ от устранения противоречий равносителен отказу от логики. Однако научная практика здесь резко расходится с классической теорией. Ученые не выводят из противоречий все, что попало. В XX в. начали строить логики, которые мягче относятся к противоречию: от интуиционистской логики (отрицающей закон исключенного третьего) до паранепротиворечивой, запрещающей выводить из противоречия произвольное предложение. (Стоит обратить внимание на то, что никакая конкретная логическая теория не может являться единственно правильной.) В реальной истории науки теория, столкнувшаяся с противоречием, не отбрасывается до тех пор, пока ей нет ясной альтернативы. Теория сменяется другой теорией, и никакие противоречия сами по себе не могут ее опровергнуть. Поэтому же в истории науки не было

ни одного эксперимента, результаты которого привели бы к крушению какой-либо теории, если в этот момент не было другой теории, способной ее заменить. Пока теория хоть в какой-то части дает удовлетворительные результаты, от нее не отказываются, а стремятся скорректировать таким образом, чтобы устранить найденные противоречия. Для этого либо удаляют одно из несовместимых положений, либо изменяют его, либо вводят дополнительные условия, ограничивающие его действие, и тем самым сужают область применимости теории.

Однако какую бы логику ни принять, ученый должен проверять следствия своих догадок в опыте. Такая проверка возможна только в том случае, если выводимые следствия не противоречат друг другу. Иначе любой результат опыта всегда подтвердит какое-нибудь следствие — не одно, так другое. Поэтому-то (вот формулировка принципа рациональности, которую, на мой взгляд, нельзя не принять): в случае обнаружения противоречий ученый должен стремиться их устранять. Это необходимое требование, если мы хотим подвергать научные построения реальной проверке.

Стоит заметить, что принцип рациональности в таком узком смысле ничего не говорит о непротиворечивости самой природы — он говорит только о том, что каковы бы ни были явления в мире, всегда следует стремиться описывать их без противоречий. И, как показывает история науки, можно надеяться, что это не помешает познанию реальности, т.к. многие явления, казавшиеся вначале противоречивыми, достаточно часто удавалось сложить вместе в непротиворечивую картину.

Рациональность имеет разные переводы с латинского — не только разумность, но и причинность. Принцип рациональности также может быть сформулирован иначе: природа поддается причинному объяснению. Чересчур жестко эту идею формулирует Г. Лейбниц как «великое начало разумения»: ничто не совершается без причины или достаточного основания. Столь жесткий детерминизм ведет к отрицанию случайности в природе, отсюда — к фатализму. Не буду обсуждать обилие разнообразных философских нюансов в попытках не столь жесткой, как у Лейбница, трактовке принципа детерминизма. Предложу самую мягкую из известных мне формулировок: природа не является неупорядоченным хаосом. Представляется, что отказываться от этой посылки нельзя, иначе никакая наука вообще невозможна. Ученые только и заняты тем, что ищут и находят упорядоченность в мире. Но упорядоченность может быть разной. Наверное, она может быть статистической. Так, в квантовой механике считается, что поведение отдельного электрона принципиально непредсказуемо (принцип неопределенности), но вид дифракционной картины, образованной потоком электронов с заданным импульсом, определяется однозначно.

И. Кант обратил внимание на другую сторону проблемы: он признал поиск причин любых явлений необходимым условием познавательной деятельности. Человек, по Канту, всегда будет искать причины явлений, независимо от того, существуют эти причины объективно или нет. Можно показать в опыте, что человек действительно направлен на то, чтобы искать причины, или, что то же, угадывать правила, по которым с ним играет природа. Человек постоянно ожидает события, которые вытекают из этих правил, и не может сознательно представить себе не только того, что в действительности правил нет, но и того, что их хотя бы иногда нет, т.е. не принимает принципиальной случайности тех или иных явлений. Люди в своей познавательной деятельности ведут себя так, будто неосознанно подчиняются великому началу разумения Лейбница. Человек, тем не менее, умеет жить в случайной среде — т.е. в среде, где хотя бы некоторые события принципиально непредсказуемы, но только потому, что он полагает, будто причины и взаимосвязь между событиями ему просто пока неизвестны.

И такая стратегия познания оптимальна. Если в реальности все протекает совершенно случайно, а человек ошибается и произвольно придумывает причину, то предсказание на основе выдуманной причины все равно будет ничем не хуже, чем предска-

знание наобум или по таблице случайных чисел. Но если в конкретной ситуации реально действует какая-то причина, то человек быстрее ее найдет, будучи уверенным в ее существовании. Так, в сложной шахматной позиции легче найти выигрывающий ход, если заранее известно, что позиция выиграна. И клад в пещере вы найдете с большей вероятностью, если будете твердо уверенными, что он там действительно есть. Детское и первобытное мышление убедительно свидетельствует об этом. Мышление первобытного человека это «гигантская вариация на тему причинности». Ж. Пиаже уверяет, что дети тоже объясняют все во что бы то ни стало. В экспериментах, в том числе и проведенных мной, показывается, что человек действительно с необходимостью конструирует причины.

Теперь можно сформулировать принцип детерминизма так: природа не хаотична; для поиска упорядоченности в каждой ситуации выгодно исходить из предположения, что ничто не совершается без причины. Поведение системы можно описывать двояко как детерминированное, т.е. предопределенное какими-то причинами, а иногда как целенаправленное, т.е. как бы запрограммированное на достижение некоей цели. Причинное и целенаправленное описание поведения системы во многом формально эквивалентны, но для исследователя одно из этих описаний может быть удобнее другого.

«Ведомое рисование» как метод майевтической феноменологии инициального опыта

Архангельская В.В., Пузырей А.А., Москва

“Guided drawing” as method of maieutic phenomenology of initial experience

Arkhanguelskaya V.V., Puzyrey A.A., Moscow

Метод «ведомого рисования» был разработан Марией Гиппиус, которая совместно с К.Ф. Дюркхаймом в 1940-е годы основала школу «экзистенциально-инициальной» психотерапии, соединившую в себе юнгианскую психологию, дзен-буддизм и средневековую европейскую мистику. Инициальные терапевты успешно практикуют метод «ведомого рисования», демонстрируя его эффективность как в работе с психически больными разных этиологий, так и со здоровыми людьми в контексте задач духовного развития. В основе «инициальной психотерапии» лежит принцип «индирективности», что означает, что терапия нацелена не на прямое избавление человека от клинических симптомов или даже от болезни, но на то, чтобы помочь человеку соединиться с процессом внутреннего душевно-духовного развития, который в той или иной форме всегда уже идет у человека и является универсальным. К. Юнг называл этот процесс «индивидуацией». К.Ф. Дюркхайм и М. Гиппиус говорят о «пути инициации».

Инициальная психотерапия исходит из представлений о «двойственной природе» человека. У каждого человека есть его «Я», с которым он отождествляет себя в обыденной жизни. Эта инстанция позволяет человеку идентифицировать себя в различных социальных контекстах, принимать социальные роли, соответствовать ожиданиям, ставить цели и т.д. Однако, в человеке есть и другая его ипостась — его «внутреннее существо», его «самость», которая ищет — каждый раз уникальным образом — реализовать в его жизни. При этом, «внутреннее существо» человека не есть заложенный в человеке и содержательно предопределенный о нем «замысел», но есть, скорее, его «призвание», которое человек должен еще творчески «выслушать» и реализовать в жизни, и которое, в свою очередь, определяет уникальный способ, которым человек присутствует в мире. Открытие человеком присутствия и действия в себе этого внутреннего плана жизни, ее «бытийного измерения», становится для человека новым — «инициальным» — опытом, который открывает для человека путь глубинных внутренних трансформаций, своего рода внутренней душевно-духовной «алхимии».

Терапевт в инициальной терапии становится «проводником», «сталкером», «психагогом». Его задачей является майевтическое сопровождение человека на «инициальном» пути — на пути, ведущем человека ко все более полной реализации «в себе» и, «через себя» — в своей жизни, в мире, своей внутренней духовной природы.

В инициальной психотерапии используются различные методы: работа в ящике с песком, работа с глиной, сидячие дзен-медитации, упражнения с японским мечом боккен и другие. Основными, однако, являются два: метод «ведомого рисования» и метод так называемой «лайбтерапии», т.е. работы с внутренним существом человека через его, особым образом откликаемое прикосновениями, тело. «Ведомое рисование» не является рисованием в обычном смысле слова: по сути, это — спонтанное медитативное движение. Чаще всего, «ведомое рисование» выполняется с закрытыми глазами на большом белом листе бумаги черными мелками. «Ведомое рисование» может происходить в двух видах: «рисование праформ» и «свободное рисование».

«Праформы» — это простые фигуры, такие, как круг, прямая, спираль и т.д., рисование которых представляет собой многократное медитативное «повторение» соответствующего движения, некоего внутреннего «жеста». Праформу может предложить терапевт или выбрать сам рисующий. В ходе рисования человек обнаруживает, что некоторые движения вызывают у него «внутренний отклик». Следуя за этим внутренним откликом, человек «всматривается» и «вслушивается» в то, что с ним происходит, изменяя по ходу рисования свои движения, с тем, чтобы точнее соответствовать собственной динамике этих внутренних состояний. Поскольку в случае «ведомого рисования» рисунки не оцениваются с точки зрения их художественных достоинств, движения в процессе рисования направляются только по «внутреннему отклику». В ходе рисования «праформа», как правило, начинает изменяться и наполняется каждый раз индивидуальным эмоциональным и смысловым «содержанием».

В случае «свободного» рисования терапевт не предлагает клиенту никаких готовых форм, равно как и клиент заранее не ставит перед собой никаких задач, не изображает готовые образы, но пытается выполнять спонтанные движения, которые рождаются «в нем» здесь-и-сейчас — «по внутреннему чувству», которое и начинает его «вести» и направлять. Отсюда метод и получил свое название: «ведомого рисования» — ведомого, стало быть, неким «внутренним ведущим», место для присутствия и действия которого открывается в точке спонтанного действия, в «топосе свободы». В случае «ведомого рисования» рисование является не «выражением» преднаходимого движением готового содержания, но тем, внутри чего и через что начинают присутствовать и действовать те силы, которыми и совершается психотерапевтическая работа. В силу этого «ведомое рисование» не «проективная» методика. «Ведомое рисование» имеет место тогда, когда внутри и через рисование исходное и «застывшее» внутреннее состояние приводится в движение, начинает трансформироваться и развиваться.

Метод ведомого рисования оказывается особым случаем юнговского метода «активного воображения». «Я предпочитаю, — разъяснял Юнг свое понимание “активного воображения”, — употреблять термин “воображение”, а не “фантазия”, держась различия, которое имели в виду старые врачи, когда они говорили, что “opus nostrum” — “наша работа” — должна делаться “per veram imaginationem et non phantastica”, т.е. посредством истинного, а не фантастического воображения». «Фантазия», в этом смысле, является «выдумкой», «она скользит по поверхности индивидуальных смыслов и осознанных ожиданий». Тогда как в случае «активного воображения» «образы живут своей собственной жизнью и символические события происходят согласно их собственной логике». «Активное воображение», в отличие от произвольно «выдумывающей», «сочиняющей» фантазии — это воображение, позволяющее стать «активным» и зажечь своей собственной жизнью самому внутреннему образу, или еще точнее: прийти в движение и пойти своим ходом, по своей собственной логике новой внутренней душевной жизни,

которая внутри и через эти образы, как через свои особые символические виртуальные «органы», сама себя осуществляет, прокладывает себе путь. «Активное воображение», часто спонтанно приобретающее внешне выраженную (в частности, в рисовании) форму, спонтанно «встраивается в фарватер» той внутренней работы, которая уже идет через сновидения и продуктивно «продолжает» и «усиливает» — амплифицирует — ее.

Как известно, Юнг обнаружил соответствие между символами пути индивидуации, т.е. пути, на котором человек и становится «человеком в полном смысле» (юнговский «homo totus»), и алхимическими символами, в терминах которых в самой алхимии «описывается» процесс получения «алхимического золота», «квинтэссенции», или «философского камня». Алхимия оказывается особого рода практикой и «техникой» работы человека с собой. «Алхимическое делание» в своей сути — это не столько «алхимия внешняя», т.е. превращение веществ, металлов в физическом смысле, сколько — «внутренняя алхимия» — продвижение человека по пути внутренних трансформаций. Это движение, разворачивается «эн-тел-эхически», т.е. в каждой своей точке «берется» от некой внутренней «целостности» человеческого существа (от «самости»).

Алхимические «операции» и тексты, включенные в алхимическую практику, как показал Юнг, имеют особый статус, отличный от собственно научных текстов: они носят символический характер и играют роль «амплификатора» нового — «инсайтного» и «инициального» — опыта. Опыт этот не сводим к его «описаниям» в терминах «знания» и не выводим из них, равно как и не «производим» с помощью этих описаниями, как психотехнических средств организации соответствующих «психотехнических действий» по законам разворачивания этих действий. «Амплификация» оказывается особым родом «майевтической» герменевтики, которая — в отличие от классической фрейдовской интерпретации — нацелена не на «дешифровку» предметного содержания опыта и не на замещение самого опыта текстом интерпретации, но, напротив, интерпретация оказывается «включенной», «встроенной» в движение самого «интерпретируемого» опыта, который именно внутри и через это свое истолкование «свершается» (сказал бы Л.С. Выготский), т.е., устанавливается как таковой и продвигается по пути своего собственного раскрытия и разворачивания. Эта майевтическая герменевтика, в свою очередь, встроена в особого рода феноменологию — феноменологию инициального опыта, опыта внутренних трансформаций, — и она отстаивает этот опыт в его внутренней, собственной логике движения и позволяет привести опыт к полноте реализации и присутствия, т.е. к данности опыта, как собственно «феномена».

В силу этого, аналитическая юнговская психология (как и дюркхаймовская инициальная, и роджерсовская клиент-центрированная) по своему методу является особого рода феноменологией не только в строгом, философском, но и в более радикальном, чем у Гуссерля смысле.

Водомое рисование, будучи версией метода активного воображения, также представляет собой особую технику «амплификации» инициального опыта и, вместе с тем особый случай майевтической феноменологии этого опыта.

Проблема внутренней диалоговой активности (адаптация русскоязычной версии опросника P. Oles)

Астрепцов Д.А., Москва

Issues of internal dialogical activity (adaptation of Russian version of P. Oles's questionnaire)

Astretsov D.A., Moscow

В психологии особое место занимает проблема внутреннего диалога. Ряд авторов рассматривает его в широком смысле — как характеристику бытия человека, атрибут

существования, то что присуще большинству психических процессов. Другие, напротив, рассматривают внутренний диалог в узком смысле — как механизм функционирования самосознания, самоотношения.

В числе авторов, уделивших проблеме внутреннего диалога особое внимание, можно отметить М.М. Бахтина, М. Бубера, Г.М. Кучинского, В.В. Столина, А.В. Визгину, А.В. Россохина, Е.Т. Соколову, Н.В. Бурлакову, Н. Hermas, P. Oles, A. Batory. В концепции ряда авторов понятие внутреннего диалога занимает центральное место и определяется как основа человеческого существования [2]. Эта идея уходит корнями в философию, в творчество М.М. Бахтина. В его концепции полифонического романа (выдвинутой при анализе творчества Ф.М. Достоевского) каждый персонаж или «голос» обладает самостоятельностью и представляет свою собственную перспективу, точку зрения. Идея существования независимых «голосов» была впоследствии заимствована в психологию Н. Hermans и нашла свое воплощение в диалогической теории «Я» [3]. Понятие «Я» в данной концепции рассматривается как «динамическое многообразие относительно автономных Я-позиций», каждая из которых в определенный момент времени может занимать ведущую роль, вступать во взаимодействие с другими, быть по отношению к ним противоположной, дополняющей, объединяющей и т.д. Сами Я-позиции отражают различные роли, в которые вступает человек, мысли и идея значимых других, его ценности и идеалы, различные аспекты его идентичности. Особое место в теории Н. Hermans занимает проблема интеграции различных Я-позиций в единое целостное «Я».

Диалогическая теория «Я» нашла свое методическое воплощение в работах P. Oles, посвященных исследованию внутренней диалоговой активности. Разработанная им шкала внутренней диалоговой активности (ВДА) позволяет измерить то, насколько человек вовлечен в диалоги с воображаемыми другими, симуляцию социальных диалогов в своем воображении и конфронтацию различных Я-позиций [4]. ВДА состоит из 47 пунктов и 7 субшкал, которые объединяются в одну шкалу диалоговой активности. Респонденту требуется дать ответ по пятибалльной шкале Лайкерта, где 1 означает «полностью не согласен», а 5 — «полностью согласен». Первый пункт не участвует при подсчете значений по итоговому показателю и субшкалам и является буферным. Кратко опишем выделяемые автором субшкалы.

Собственно диалоговая активность. Эта шкала оценивает частоту внутренних спонтанных диалогов, насколько человеку свойственно мыслить о какой-либо проблеме в форме диалога. Пункты, относящиеся к этой субшкале, связаны с неспецифичными диалогами, с диалоговой активностью вообще.

Субшкала диалогов самоидентичности позволяет оценить, насколько у человека присутствуют диалоговая активность, целью которой является ответы на вопросы «кто я такой?», «что для меня важно», «в чем смысл моей жизни». Такие диалоги также способствуют более углубленному самопониманию.

Поддерживающие диалоги отражают такую внутреннюю активность, при которой реализуется поддержка и сохранение психологического благополучия человека. Автор также включает в эту субшкалу пункты, связанные с имитацией реальных поддерживающих диалогов со значимыми другими и диалоги в форме инструкций.

Субшкала навязчивых диалогов содержит пункты, связанные с внутренним обсуждением проблем и трудных ситуаций. При этом эмоциональный фон оказывается негативным и сопровождается чувством усталости, фрустрацией и желанием прекратить внутренний диалог.

Диссоциативные диалоги. Такая внутренняя активность, которая приводит к расщеплению «Я» на две конфликтующие позиции, получила название диссоциативных диалогов. В эту субшкалу вошли пункты, так или иначе связанные с внутренним противоборством, конфронтацией, спорами.

Субшкала симуляции социальных диалогов отражает тенденцию респондента к ведению внутренних диалогов, которые потенциально могут произойти в реальной жизни. Сюда относятся такие виды диалогов, в которых человек обменивается аргументами и идеями, ведет дискуссию так, как будто он общается с другим реальным человеком.

Принятие воображения. К этой субшкале относятся пункты, связанные со способностью человека встать на точку зрения другого, к переоценке ситуации с учетом видения других людей. В целом данная субшкала отражает уровень развития рефлексии человека и способности взглянуть на ситуацию со стороны, реализуемые посредством внутреннего диалога.

Русскоязычный вариант ВДА был разработан нами совместно с Д.А. Леонтьевым и Е.Н. Осиным при поддержке РГНФ, грант №14-36-01035. Адаптация русскоязычного варианта ВДА проводилась в рамках летней школы, организованной «Русским репортером». В исследовании приняло участие 262 человека в возрасте от 9 до 49 лет, в том числе 223 девушки и 37 юношей (2 человека не указало данных в графе пол). Анализ данных показал высокую надежность теста — значение альфа Кронбаха равно 0,94. В оригинальной методике автор использует только один пункт с обратной шкалой, однако наши данные показывают, что пункт «Я предпочел бы не вести внутренние диалоги» также обнаруживает отрицательную корреляцию с общим баллом. Содержание пункта отражает негативное отношение к любым внутренним диалогам, что отражает и корреляционная матрица пунктов: почти все остальные пункты имеют с ним отрицательную корреляцию.

Также высокие показатели надежности дает метод расщепления выборки. Коэффициент Ангоффа, полученный из расщепления теста на четные и нечетные пункты, равен 0,95. Это указывает на высокую внутреннюю согласованность теста.

В нашем исследовании не удалось выявить факторную структуру, аналогичную представленной в оригинальной методике. Однозначно выделяется только один фактор с высоким собственным значением и процентом объясняемой дисперсии. Вероятно, высокая корреляция пунктов между собой (на что указывает и автор методики) затрудняет выделение четкой факторной структуры. В связи с этим пункты оказываются значимо нагружены сразу по нескольким факторам и корреляция последних между собой также оказывается значимой.

Таким образом, первичный анализ ВДА показал, что методика обладает высокой внутренней согласованностью и надежностью. Также можно с уверенностью говорить о четком выделении интегрального показателя диалоговой активности. Вероятно, именно это затрудняет выделение предлагаемых автором субшкал. Следующим этапом необходимо проверить валидность методики, ее связь с другими аналогичными психологическими конструктами.

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. — М.: Худ. литература, 1972.
2. Batory A., Bak W., Oles P. The dialogical self: research and applications // *Psychology of Language and Communication*. — 2010. — V. 14. №1. — P. 45–59.
3. Hermans H. J. M. The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning // *Culture & Psychology*. — 2001. — V. 7(3). — P. 243–281.
4. Oles P. K. Czy glosy umyslu da sie mierzyc? Skala Wewnetrznej Aktywnosci Dialogowej (SWAD) (Is it possible to measure the voices of a mind? The internal dialogical activity scale (IDAS)) // *Przegląd psychologiczny*. — 2009. — T. 52. №1. — P. 37–51.

Дифференциальный подход к проблеме классификации психологического знания

Балин В.Д., Санкт-Петербург

Differential approach to the problem of classification of psychological knowledge

Balin V.D., Saint-Petersburg

В психологии существует проблема интеграции психологического знания. Ее решение возможно только при создании классификации, охватывающей максимально возможное число психических явлений и условий их существования.

В литературе описаны множество классификаций, в основании которых лежат разные принципы. Бытующая классификация психологического знания, к примеру, которая выделяет процессы, состояния и свойства, удобна при начальном знакомстве с психологией благодаря своей наглядности, но ее существенным недостатком является то, что она не охватывает весь имеющийся на сегодняшний день экспериментально-психологический базис. Подобное положение дел с классификацией очень мешает тем психологическим дисциплинам, которые находятся как бы «на границе двух сред», например между психологией и физиологией, психологией и медициной, и т.п.

Известны иные классификации психических явлений: Б.Г. Ананьева, Б.М. Кедрова, В.А. Ганзена и др. Основные недостатки существующих классификаций могут быть сведены к двум: а) они либо не охватывают все психические явления, в крайнем случае учитывая только уже существующие, не будучи готовыми «принять» вновь открываемые явления (которых, конечно, как ни странно, обнаруживается мало: с уже существующими бы разобраться), как это возможно, например, в системе Д.И. Менделеева, где пустые клетки таблицы со временем заполняются вновь открываемыми элементами; б) запутанность, сложность тех систем, авторы которых пытаются, тем не менее, охватить все известные на сегодняшний день психические явления. В сущности, это означает только, что выбраны не те основания, которые бы позволяли создать полную, но наглядную схему, учитывающую одновременно и сложность психологической реальности. Сказанное напоминает процедуру факторизации эмпирического материала, где изучается возможность сведения многочисленного (если не сказать бесконечно большого) числа эмпирических показателей к легко обозримому числу факторов.

С точки зрения предлагаемого подхода, необходимо идти от основных понятий, критически посмотреть на сущность любого психологического понятия, выяснить, что оно собой представляет в самой своей основе. Другими словами, нужно «расщепить» исходное понятие на составляющие. В этом случае выясняется, что, как минимум, можно рассматривать любое психологическое понятие как общепсихологическую категорию, с одной стороны, и как психическое явление — с другой. Помимо этого, любое психическое явление обладает содержанием, имеющим свою цену.

Категория — предельно широкое понятие, где отображены существенные свойства, связи и отношения предметов, явлений объективного мира. Существуют философские категории (материя, движение, качество, количество), общенаучные (симметрия, модель, упорядоченность) и частные, свойственные отдельной науке. К последним можно отнести категории формальной логики (суждение, умозаключение, гипотеза), математики (вектор, вычитание, равенство), психологии (сознание, процесс, свойство, тип, развитие).

Психическое явление — форма проявления психического, как природного феномена. Сюда включаются процессы, состояния, свойства, функции, поведение и т.п. Можно говорить о формах, механизмах, функциях психических явлений. Именно к ним относят такие их атрибуты, как эмпирические характеристики. Процессы описываются так: абсолютный и дифференциальный пороги, интенсивность, модальность, длительность и т.п. Говоря о состоянии, называют целостность, фоновость, многоком-

понентность, длительность, ситуативность, обратимость и т.п. Свойства характеризуются устойчивостью, инвариантностью, врожденностью, соотношением биологических и социальных влияний и т.п.

Кроме этого, имея свое содержание (которое можно измерить в виде информации), психические явления выступают продуктом обмена между людьми, и этот продукт имеет свою цену.

Таким образом, все содержание психологии можно свести к трем блокам.

Категориальная психология. Психика здесь — инструмент познания. Посредником в таком познании выступают категории. Здесь видна связь с гносеологией. Состав категорий общей психологии имеет сложное содержание и структуру. На сегодняшний день можно говорить о шести уровнях психологических категорий, связанных с общенаучными категориями: 1) общенаучные — пространство-время, материя-энергия, информация; 2) протопсихологические (порождающие) — действие, мотив, образ; 3) метапсихологические (связывают психологию со смежными дисциплинами, изучающими человека). В данном случае каждая из категорий этого уровня есть сочетание протопсихологических категорий, расположенных каждая в своей последовательности. Личность: мотив — образ — действие; деятельность: действие — мотив — образ; общение: образ — действие — мотив; 4) макропсихологические. Объем их значения совпадает с объемом психологической науки как целого: образ, действие, мотив, отношение, переживание; 5) базисные — являются категориями только в случае рассмотрения их в определенной совокупности, исчерпывающе совпадающей с объемом и содержанием той или иной общепсихологической категории. Сюда следует отнести формы психического отражения, психические явления, сознание, личность, деятельность, психическое развитие; б) частные — категории, в совокупности составляющие базисные. Здесь также можно выделить 6 уровней, как и для слоя базисных: а) память, эмоции, ощущения, мышление, восприятия, чувства и воля; б) психические процессы, психические состояния и свойства личности; в) переживание, познание и отношение; г) направленность, опыт, особенности психических процессов, темперамент, характер и способности; д) действие, цель, мотив, психический акт; е) созревание и формирование, филогенез, антропогенез, общественно-историческое развитие, онтогенез психики.

Каждый из описанных шести уровней психологических категорий обозначает степень дифференцировки предмета исследования, отражаемого с помощью психики. Категории и явления сходятся только на уровне частных психологических категорий. Например, ощущение, восприятие и т.п. можно, с одной стороны, рассматривать как частные психологические категории, а с другой — как психические явления. В каждом из названных случаев надо использовать разные схемы анализа. Рассматривать понятия «категория» и «психическое явление» как синонимы нельзя. Познающий субъект пользуется ощущениями, восприятием, представлением и т.п. как данным, его не интересуют физиологические механизмы, он о них может ничего не знать.

Психология психических явлений. Психика является инструментом адаптации человека к природе (и обществу). На поведение влияет система потребностей, проявляющая себя в мотивах. В данном аспекте все психические явления можно классифицировать по признаку принадлежности к одной из трех сфер: эндопсихике, мезопсихике и экзопсихике. Эндопсихика — ядро целостной психики. Здесь хранятся врожденные генетические программы, а также приобретенные при жизни навыки, привычки и т.п., формируются состояния, базовые эмоции, чувства и такая форма индивидуального сознания, как самость. Находится под преимущественным влиянием вегетативной нервной системы. Экзопсихика — внешний слой целостной психики. Управляет взаимодействием с окружающей средой, синтезируя ее образ. Сюда можно отнести ощущение, восприятие, представление, воображение, внимание и такой вид сознания, как мирознание. Находится под влиянием центральной нервной системы (точнее «пси-

хического мозга»). Мезопсихика — средний слой целостной психики. Основная функция — совмещение возможностей организма с требованиями окружающей среды. Находится под преимущественным влиянием двигательной нервной системы. Содержит мышление, волю, речь и самосознание.

В рассмотренном случае психическое выступает как явление, у которого имеются физиологические механизмы. Они изучаются психофизиологией. У категорий физиологических механизмов нет. С другой стороны, психологию психических явлений не интересует и содержательная сторона психики.

Содержательная психология. Психика имеет содержательный аспект. В этом смысле можно говорить о содержательной психологии. В границах данного подхода психика (психическое) рассматривается также как ценность. В основном данный аспект психики разрабатывается искусством и литературой. В границах психологии данным направлением занимаются психосемантика, психоанализ; многочисленные психологические практики имеют, в сущности, дело с психическим как ценностью, «обыгрывая» на разный манер содержательную сторону психического. В границах данного подхода к психологии изучаются сюжеты, роли, амплуа, игры. Многие аспекты социальной психологии также имеют содержательный компонент.

Таким образом, предлагаемая классификация позволяет, как мы надеемся, некоторым образом упорядочить имеющееся психологическое знание. Здесь работает то правило, согласно которому для того, чтобы что-то объединить, это что-то надо сначала разделить, дифференцировать одно от другого, а затем собрать заново.

Концепция ратиогуманизма в применении к этико-психологической проблематике

Балл Г.А., Киев (Украина)

The conception of ratio-humanism in its application to ethical-psychological problems

Ball G.A., Kiev (Ukraine)

1. Концепция ратиогуманизма [1] ориентирована на синтез — в мировоззренческой и методологической сферах — гуманистической и рационалистической традиций. В таком синтезе я вижу необходимую предпосылку плодотворности этих традиций на современном историческом этапе.

2. Обращаясь к главным этическим категориям — добру и злу, концепция ратиогуманизма трактует добро как сущностный атрибут природо- и культуросообразного гармоничного развития людей и человеческих общностей, а зло — как атрибут препятствий такому развитию. Эта трактовка подчеркивает асимметрию добра и зла (вопреки манихейским, в широком смысле, воззрениям) и объясняет, почему тактическое преимущество приверженных злу стратегий социального поведения, достигаемое благодаря игнорированию ими моральных ограничений на выбор средств достижения целей, не приводит к тотальному торжеству зла. Дело в том, что упомянутому тактическому преимуществу зла противостоит стратегическое превосходство добра, заключающееся в его сообразности с сущностными закономерностями бытия.

3. Гуманистически ориентированные люди склонны способствовать распространению в мире первой этической системы [4], которая, в отличие от второй этической системы, исходит из безоговорочного осуждения зла, даже наносимого другому источнику зла, быть может, большего. Однако реальное общество нуждается «в определенной пропорции» представителей обеих систем — «в тех, кто поддерживает моральный климат сотрудничества, и в тех, кто четко реагирует на опасность» [7, с. 209]. Вместе с тем, желательно, чтобы и отдельный человек не придерживался ригидно одной и той же этической системы, а согласовывал свое поведение с особенностями ситуации.

4. Стремясь к утверждению добра и преодолению зла в мире, надо учитывать, что неразрывная онтологическая связанность добра и зла ограничивает всеобщность воплощения в жизнь этих целей. Ввиду всего этого нравственный максимализм, категорически отвергающий любое зло, иррационален и не может быть последовательно реализован. Понимание этого должно вести, однако, не к нигилистическому отрицанию нравственных приоритетов, а к принятию универсальной моральной установки, составляющими которой уместно признать: а) презумпцию избегания зла: субъекты социального взаимодействия должны последовательно избегать зла, если и пока такое избегание не угрожает, с высокой вероятностью, большим злом; при этом в любом случае следует минимизировать осуществляемое зло; б) требование максимизации осуществляемого добра. Это требование вступает в силу при условии соблюдения презумпции избегания зла, которой, таким образом, отдается предпочтение.

5. Коснемся свойств субъекта, требуемых для максимизации осуществляемого им добра. Для наглядности воспользуемся простейшей математической моделью (описывающей частный случай, но иллюстрирующей общие закономерности).

Пусть некоторое событие в случае бездействия субъекта (назовем его А) может иметь n равновероятных результатов, только один из которых несет добро. Ясно, что при этом: $P(g) = 1/n$ (1), где $P(g)$ (probability of good effect) — вероятность достижения добра.

Пусть субъект А осуществляет деятельность, имеющую целью повышение $P(g)$. Пусть также: а) необходимыми условиями успешности такой деятельности служат ее, во-первых, ценностно-мотивационное и, во-вторых, инструментальное обеспечение; б) сочетание этих видов обеспечения (реализуемых на надлежащем уровне) является достаточным условием упомянутой успешности. Положения «а» и «б» находят воплощение в формуле: $P(g) = 1/n + (1 - 1/n) v i$ (2).

Второе слагаемое в правой части равенства (2) — это прирост вероятности достижения добра, обеспечиваемый деятельностью субъекта А; v (value competence, ценностная компетентность) и i (instrumental competence, инструментальная компетентность) — переменные, характеризующие субъекта А и принимающие значения в пределах от 0 до 1.

Возможна двойная интерпретация входящих в формулу (2) величин. В первом случае $P(g)$ — это вероятность принятия субъектом решения, осуществление которого приведет к добру; v (для простоты ведем речь об индивидуальном субъекте) характеризует его моральное сознание, а i — его когнитивные возможности. Во втором случае $P(g)$ — это вероятность осуществления субъектом поступка, несущего добро; v характеризует ценностное обеспечение этого поступка; соответственно, i охватывает, наряду с когнитивными, волевые качества субъекта. В обоих случаях вероятность $P(g)$ приближается к единице только при близких к единице значениях v и i . Если же хотя бы одна из этих переменных близка к нулю, то прирост $P(g)$, достигаемый благодаря деятельности субъекта, ничтожен (отрицательные влияния на вероятность достижения добра данная модель не учитывает). Таким образом, даже самые высокие инструментальные (когнитивные и волевые) качества людей не обеспечат реализации добра при недостаточном уровне их морального развития — как и высокие нравственные качества при дефиците инструментальных. К тому же, инструментальные возможности субъекта (кстати, и коллективного) следует соотносить с задачами, которые он пытается решать. Если эти задачи предполагают совершенствование очень сложных систем (таких, например, как социум, с противоречивым и, часто, скрытым характером взаимосвязей его компонентов), то чаще всего трудно рассчитывать на высокую инструментальную компетентность указанного субъекта.

Из сказанного вытекает, помимо прочего, что нравственное воспитание должно органично сочетаться с интеллектуальным, с тем чтобы не только приобщать воспитуемых к гуманистическим ценностям, но и, в той или иной форме, готовить их к реализации этих ценностей в сложных жизненных ситуациях.

6. Ценностно ориентированная деятельность едва ли возможна без идеалов, в которых находят конкретизацию ценности. Принимаемые субъектом деятельности нормы-идеалы (наряду с нормами-стандартами и нормами индивидуального прогресса) являются, видимо, необходимыми компонентами обеспечивающего личностно-развивающий эффект регулирования (или саморегулирования) деятельности (см. [1]). Вместе с тем предпосылками неблагоприятных социальных последствий (а также психологических, связанных с «крушением идеалов») служат не только нередкие увлечения идеалами сомнительного содержания, но и непонимание того, что действительно достойные идеалы, как, например, идеал нравственно безупречного поведения, идеал социальной справедливости или идеал постижения истины, не могут быть реализованы в своей абсолютной полноте и в этом смысле утопичны (в связи с чем частые сетования по поводу «соблазнения утопическим идеалом» теоретически некорректны). Но это не исключает возможности успешного (хотя никогда не дающегося легко) приближения к таким идеалам (ср. характеристику педагогики как «теории о пути к идеалу» [6, с. 86]).

7. Заслуживает критической оценки состояние этических составляющих общественного сознания (включая его философские и научные сегменты). К сожалению, в этой области недостает рациональных, взвешенных подходов, а преобладают крайности.

С одной стороны, немало уважаемых философов продолжают (неубедительно, на мой взгляд, — см. п. 4) отстаивать нравственный максимализм (требующий, например, ни при каких обстоятельствах не лгать — см. часть статей в сборнике [5]). С другой стороны, гораздо большее число деятелей отмахивается от моральных ограничений как от досадных помех, снижающих успешность деятельности. Причем это касается не только практиков в военной, политической, экономической сферах, но, к сожалению, и ученых, в том числе обществоведов (см. [2]).

Концепция рациогуманизма подвергает критике как нравственный (и, вообще, ценностный) максимализм, так и нравственный (и ценностный) нигилизм. Преодоление этих (как и любых крайних) позиций осложняется тем, что они подпитывают друг друга, поскольку воспринимаются многими как альтернативы, между которыми следует осуществить выбор, так что неприятие (замечу, обоснованное) любой из них якобы требует согласиться с противоположной. То обстоятельство, что подобные иллюзии зачастую имеют место даже у искушенных интеллектуалов (в частности, постмодернистской ориентации) заслуживает серьезного культурологического и психологического анализа.

Список литературы:

1. Балл Г.А. Нормы деятельности и творческая активность личности // Вопросы психологии. — 1990. — №6. — С. 25–36.
2. Балл Г.А. Общественное благо «оборона» и нравственный долг // Общественные науки и современность. — 2014. — №3. — С. 173–175.
3. Балл Г.А. Рациогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека // Мир психологии. — 2013. — №3. — С. 208–223.
4. Лефевр В.А. Алгебра совести. — М.: Когито-центр, 2003.
5. О праве лгать / Сост.-ред. Р.Г. Апресян. — М.: РОССПЭН, 2011.
6. Рубинштейн М.М. Очерк педагогической психологии в связи с общей педагогикой. — М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1913.
7. Шрейдер Ю.А. Этика: введение в предмет. — М.: Текст, 1998.

Системное описание модусов культуры как медиатор межпарадигмального взаимодействия в психологии

Балл Г.А., Мединцев В.А., Киев (Украина)

System description modes of culture as a mediator of interaction between paradigms in psychology

Ball G.A., Medintsev V.A, Kiev (Ukraine)

Подключаясь к обсуждению соотношения естественнонаучной и гуманитарной парадигм в психологии (и в человековедении в целом), мы поддерживаем идею о совместности этих парадигм, высказываемую, в частности, Д.А. Леонтьевым и А.В. Юревичем. Учитывая, что обращение к первой из них предполагает взаимодействие с формализованными научными дисциплинами, мы считаем, что в таком взаимодействии следует руководствоваться принципиальной установкой, согласно которой «единый научный аппарат современной психологии складывается в результате взаимодействия пограничного, внепсихологического и собственно внутривнутрипсихологического научного развития» [5, с. 6]. Такой подход согласуется с рациогуманистической ориентацией в человековедении [1], требующей применять медиаторы, опосредующие взаимодействие конкурирующих парадигм, с тем чтобы повысить продуктивность диалогов между ними. Важнейшими медиаторами взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной парадигм служат системные представления.

Очерченные установки мы применяем к разработке категории «культура». Исходим из широкой трактовки культуры как совокупности компонентов человеческого бытия, обеспечивающих социальную память и социально значимое творчество. Поставив цель повысить, с помощью системного подхода, четкость и продуктивность рассматриваемой трактовки, мы описываем культуру как систему с многоуровневой иерархией. основополагающим для предлагаемого описания является понятие «модус культуры». Под него подпадает любая составляющая культуры, реализующая, в той или иной степени, обе вышеуказанные специфические для культуры функции. Особым (всеобщим) модусом культуры уместно считать и человеческую культуру в целом.

Различаем модусы культуры идеальные (не обладающие субстратными свойствами) и материальные (все прочие). Среди последних выделяются материализованные (чьи субстратные свойства не существенны). Различаем также: упомянутый выше всеобщий (общечеловеческий) модус; особенные модусы (в частности, этнические, суперэтнические, субэтнические, а также присущие профессиональным, возрастным и иным компонентам социума); индивидуальные (личные) модусы (см. [4]).

Вводится понятие «активный модус культуры» («агент культуры»); таким, в частности, является социализированный человеческий индивид (лицо). Агент культуры обладает возможностями («операторами») по использованию и изменению модусов культуры.

Функционирование культуры можно трактовать как совокупность изменений модусов культуры (в частности, изменений, происходящих благодаря активности агентов культуры, — их воздействий на упомянутые модусы).

Дополнительные возможности для описания активности агентов культуры представляет теория задач [2], в основу которой положено общее понятие задачи как системы, обязательные компоненты которой — предмет (материальный или идеальный), находящийся в исходном состоянии, и модель его требуемого состояния.

Как развитие и углубление системной методологии анализа культуры мы предложили теоретико-множественное формализованное описание культуры и культурных процессов [3]. Оно представляет изменения, происходящие в культуре, с помощью отображений, ставящих в соответствие каждому элементу одного множества (области определения) некоторый элемент другого множества (области значений). В составе ото-

бражения, описывающего любой культурный процесс, выделим предметные (прообраз, образ) и функциональные составляющие. Для обозначения отношения функциональных и предметных компонентов отображения используем символ «:», так что отображение запишем в виде: Функции : Прообразы → Образы.

Среди многообразных культурных процессов, рассматриваемых в психологии, для примера опишем такие, в числе компонентов которых есть смыслы деятельности. Используем в качестве рабочей трактовку смысла деятельности, в частности научной, как идеального модуса культуры, опосредующего детерминацию мотивации деятельности потребностями ее субъекта (индивидуального или коллективного) и/или значимыми для него ценностями. Культурные процессы, в число компонентов которых входит смысл научной деятельности (ниже: С, С1, С2), могут быть описаны следующими отображениями, где Ф, Ф1, Ф2 — любые феномены, в частности модусы культуры.

С : С1 → С2. Возможно, наиболее очевидным примером такого процесса является трансформация смыслов научной деятельности на основе ее смысловой рефлексии.

С1 : С2 → Ф. Примером может служить смысловая регуляция воплощения смысла в результатах научной деятельности.

С : Ф1 → Ф2. Так может быть представлен процесс смысловой регуляции научной деятельности.

С1: Ф → С2. Например, смысловая саморегуляция ученого или научного коллектива при изменении реалий, касающихся объекта научной деятельности (в частности, для лингвистов — лексические, семантические, синтаксические и другие изменения в естественных языках).

Ф : С1 → С2. Отображение этого типа может служить описанием процесса трансформации смыслов научной деятельности при изменении реалий, касающихся, скажем, ее экономических условий.

Ф1 : Ф2 → С. Так может быть представлен процесс осмысления ранее не изучавшегося феномена Ф2 при постановке перед научным коллективом новых целей.

Ф1 : С → Ф2. Примером процессов этого типа может быть воплощение смысла в результатах деятельности, обусловленное изменением ее социального контекста.

Могут быть также рассмотрены отображения (в скобках — конкретизация применительно к процессам, компонентами которых являются смыслы): 1) n прообразов в один образ (смысловая интеграция); 2) одного прообраза в m образов (смысловая дифференциация); 3) n прообразов в m образов (сочетание дифференциации, интеграции и трансляции смыслов).

Приведем пример описания последовательности культурных процессов (воспользовавшись символом Пси для обозначения представленного в психике идеального модуса культуры — личного или особенного). Антропогенные кризисы являются предметом исследований в различных дисциплинах, в том числе психологических. Согласно одному из социально-психологических подходов, «необходимым условием успешных ответов общества на антропогенные кризисы служит адекватность изменений сначала элитарного, а затем массового сознания» [6, с. 166]. Изменения элитарного сознания (переход от Пси1 к Пси2) обусловлены сложным феноменом Ф, в котором ведущую роль играют материальные реалии: Ф : Пси1 → Пси2.

Последующее изменение массового сознания (переход от Пси3 к Пси4) представим отображением: Пси2 : Пси3 → Пси4.

Поскольку речь идет об успешном ответе общества на антропогенные кризисы, то необходимо, по меньшей мере, еще одно воздействие — рационализация производственной деятельности и жизнедеятельности людей, регулятором которой становится измененное массовое сознание, т.е.: Пси4 : Ф1 → Ф2.

Последовательность указанных процессов можно рассматривать как рациональный «ответ общества» на указанные кризисы. Отметим, что при более детальном описании

данного процесса следует учитывать и ряд других, существенных для его протекания, составляющих.

Подведем итоги. Очерченный в работе метод мы рассматриваем как один из возможных медиаторов межпарадигмального взаимодействия. В предлагаемом нами подходе возможность такого взаимодействия обеспечена привлечением для описания гуманитарной проблематики (культуры и культурных процессов, в том числе психологических) положений математической теории множеств. Полагаем, что в этом направлении исследований возможно построение достаточно универсального теоретико-методологического инструментария психологической науки.

Список литературы:

1. Балл Г.А. Радиогуманизм как форма современного гуманизма и его значение для методологии познания человека // Мир психологии. — 2013. — №3. — С. 208–223.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. — М.: Педагогика, 1990.
3. Балл Г.А., Мединцев В.А. К построению формальных моделей культурных процессов // Горизонты образования. Севастополь. — 2013. — №3. — С. 186–193.
4. Балл Г.А., Мединцев В.А. Понятие «личность» в контексте модельной трактовки культуры // Мир психологии. — 2012. — №3. — С. 17–30.
5. Веккер Л.М. Психические процессы. — Т. 1. — Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1974.
6. Губанов Н.И., Губанов Н.Н. Роль менталитета в преодолении антропогенных кризисов // Историческая психология и социология истории. — 2013. — №1. — С. 166–180.

Конкретные исследования, актуализирующие нелинейную психологию

Басимов М.М., Москва

Concrete researches representing nonlinear psychology

Basimov M.M., Moscow

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

Синергетический стиль мышления — это стиль мышления постнеклассической науки [2]. Исследование любых психических явлений будет искусственно крайне упрощено, если исследователь будет оставаться только в рамках линейных представлений. Мы предлагаем новый подход к пониманию понятия «Статистическая связь» в психологических исследованиях [1], который реализуется через использование метода множественного сравнения [3] для квантильных разбиений данных (объектов) по каждому измеряемому психологическому параметру. При этом, можно себе позволить сознательно отказаться от предварительного выдвигания гипотезы о форме самой зависимости (линейной или какой-то конкретной нелинейной зависимости). Т.е. метод позволяет для изучаемой матрицы данных определить как формы зависимостей, так и степени их выраженности на различных отрезках тестовых шкал в единой системе измерения, достигаемой нормировкой коэффициентов силы связи, в результате которой аналоги единичной корреляции (зависимость параметра от самого себя) принимают значения равные или близкие единице.

1. Позитивные родительские чувства [4]. Рассмотрим типологию нелинейных зависимостей по результатам исследования (данные исследования Е.А. Падуриной) особенностью позитивных родительских чувств и их влияния на формирование адекватной самооценки дошкольника (50 параметров, 6 диагностических методик). Для триад выявлено 41 сильная нелинейная зависимость (из них 26 с максимумом, 8 с минимумом); для кварт — 151 (из них 39 с максимумом, 37 с минимумом, 51 в виде колебаний). Сильных линейных зависимостей имеем всего 40, причем 25 из них связывают пара-

метры одной методики, которые по смыслу не могут быть независимыми. Рассмотрим подробно одну из зависимостей с симметричным максимумом.

Зависимость параметра «Нетребовательность — требовательность» (Y) от параметра «Понимание причин состояния ребенка» (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для кварт по шкале X:

$$X-1 \cdot (Y=-1865); X-2 \cdot (Y=+6719); X-3 \cdot (Y=+471); X-4 \cdot (Y=-2148)$$

$$\text{Коэффициент силы связи} = 0.87 (0.12). \text{ Коэффициент корреляции} = -0.03.$$

Полученные данные свидетельствуют о том, что низкий уровень понимания причин состояния ребенка, как и высокий уровень, являются причинами достаточно сильно проявляющейся нетребовательности по отношению к ребенку (сравнительные весомости равны -1865 и -2148). В тоже время экстремальная требовательность (+6719) наблюдается во второй кварте (первый средний уровень) независимого параметра «Понимание причин состояния ребенка», после чего начинается резкое убывание требовательности. Таким образом, максимальная требовательность проявляется, когда понимание причин состояния ребенка уже выражено, но не сильно, а достаточно умеренно. А дальнейший рост параметра X уменьшает требовательность до первоначальных значений. При этом зависимость явно односторонняя: обратная к ней зависимость по силе связи крайне слабая (коэффициент силы связи равен 0.12). Это говорит о том, что понимание причин состояния ребенка никак не зависит от требовательности. Мера линейной связи близка к нулю.

2. Система требований к профессии учителя [5]. В современной практике термин «Профессиональная компетенция» чаще всего определяет способность сотрудника выполнять задачи в соответствии с заданными стандартами (требованиями должности). Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), необходимых для качественной продуктивной деятельности. Рассмотрим типологию нелинейных зависимостей в исследовании по выявлению основных требований к профессии учителя. В экспертной анкете предлагалось 129 параметров оценивающих качества, умения и навыки необходимые в профессиональной деятельности учителя. Интервал оценок позволил решить задачу только для триад. Было выявлено 193 сильных нелинейных зависимостей (из них 63 с максимумом, 93 с минимумом, 37 возрастающих, но далеко не линейных). Сильных линейных зависимостей выявлено всего 30 и связывают они родственные оценки (иногда выраженные синонимами), что можно рассматривать прежде всего как критерий надежности при проведении экспертизы, но не как результаты для содержательной интерпретации. Рассмотрим подробно одну из выявленных зависимостей с максимумом.

Зависимость параметра «Тщеславие» (Y) от параметра «Знание учебного предмета» (X) в виде сравнительных весомостей параметра Y для триад по шкале X:

$$X-1 \cdot (Y=+124); X-2 \cdot (Y=+49325); X-3 \cdot (Y=+1396)$$

$$\text{Коэффициент силы связи} = 0.98 (0.11). \text{ Коэффициент корреляции} = -0.25.$$

Максимальные значения по шкале «Тщеславие» (+49325) наблюдаются для среднего уровня по шкале «Знание учебного предмета». При низком и высоком уровне знания учебного предмета показания по шкале «Тщеславие» значительно меньше (+124 и +1396) и близкие между собой, т.е. зависимость с практически симметричным максимумом. Таким образом, профессионально важное качество «Знание учебного предмета» в процессе формирования может резко спровоцировать рост параметра «Тщеславие», но дальнейший профессиональный рост, если он будет продолжаться, уже начнет способствовать изживанию тщеславия до несущественных значений. Поэтому важно, чтобы профессиональный рост не останавливался в процессе деятельности, а достигал определенных высот. Коэффициент силы связи $SV=0.98$. Обратная зависимость, как это обычно бывает для зависимостей с экстремумом, слабая (коэффициент силы связи = 0.11). Коэффициент линейной корреляции по модулю интереса не представляет ($R=-0.25$).

3. Изучение кризиса доверия личности [6]. Рассмотрим типологию нелинейных зависимостей по результатам (данные исследования С.Г. Достовалова) исследования «Переживание кризиса доверия» (21 параметр, из них 12 параметров по авторской методике диагностики переживания кризиса доверия личности (ЗЕС) С.Г. Достовалова). Для триад выявлено 7 сильных нелинейных зависимостей (из них 6 — с параметрами ЗЕС); для кварт — 28 (26 с параметрами ЗЕС); для квинт — 45 (40 с параметрами ЗЕС). В то же время сильных линейных зависимостей имеем всего 4 (1 с параметрами ЗЕС). Полученные результаты позволяют говорить о сложности феномена кризиса доверия личности, его преимущественно нелинейной природе. Доминирование нелинейных связей наблюдается не только во внешних связях параметров ЗЕС с другими параметрами (44 связи), но и во внутренних связях между параметрами ЗЕС (28 связей).

4. Графические репрезентации ценностных отношений личности «Я-другие» [7]. Рассмотрим (данные исследования И.А. Николаевой) типологию связей толерантности (В. Бойко; 10 параметров), жизнестойкости (Hardiness Survey S. Maddi; 3 параметра) и базовых убеждений (R. Janoff-Bulman; 8 параметров) с графическими параметрами (GP) измерения ценностных отношений личности «Я-другие» (И.А. Николаева; 17 параметров). Для триад выявлено 8 сильных нелинейных зависимостей (1 с максимумом, 7 с минимумом); для кварт — 39 (4 с максимумом, 14 с минимумом, 11 в виде колебаний). В то же время сильных линейных зависимостей имеем всего 10, причем только одна из них затрагивает параметры (GP). Особенно примечательно, что отмеченные нелинейные зависимости касаются преимущественно параметров (GP), которые входят в 37 из 47 нелинейных зависимостей, связывающих их как между собой, так и со шкалами других методик.

Таким образом, как показывают приведенные выше примеры, идеальные модели линейно организованного мышления оказываются нереализуемыми в сложной психической действительности и от них необходимо отказываться и переходить к более гибким и сложным моделям. Нелинейная психология — это новый подход к изучению психологических систем, ставящий своей главной задачей изучение специфических нелинейных свойств психических явлений.

Список литературы:

1. Басимов М.М. Изучение статистических связей в психологических исследованиях. — М: МПСИ, 2008.
2. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировоззрение. — М.: КомКнига, 2005.
3. Basimov M.M. Mathematical methods in psychological research (Nontraditional methods). — Germany, Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2011.
4. Basimov M.M., Padurina E.A. Positive parental feelings in a context of nonlinear psychology // The 12th European Congress of Psychology. Istanbul. 2011, 04–08 July. Abstracts, Poster Sessions. — Istanbul, 2011. — P. 1297.
5. Basimov M.M., Ponomareva S.M. System of requirements to the teacher's profession the as an object of synergetics // The 12th European Congress of Psychology. Istanbul. 2011, 04–08 July. Abstracts, Poster Sessions. — Istanbul, 2011. — P. 1603.
6. Basimov M.M., Dostovalov S.G. Studying of the personality trust crisis in the context of nonlinear psychology // The 12th European Congress of Psychology. Istanbul. 2011, 04–08 July. Abstracts, Poster Sessions. — Istanbul, 2011. — P. 1439.
7. Basimov M.M., Nikolaeva I.A. Graphic representations of valuable relations of the person "I-others" as the object of nonlinear psychology // The 12th European Congress of Psychology. Istanbul. 2011, 04–08 July. Abstracts, Poster Sessions. — Istanbul, 2011. — P. 1438.

The method of constructive definition of the concepts in activity psychology

Bespalov B.I., Moscow

Работа выполнена при поддержке РГНФ: проект №13-06-00722.

Под деятельностью психологией имеется ввиду общепсихологическая концепция, разрабатываемая на основе идей культурно-исторического (Л.С. Выготский и др.) и деятельностного (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) подходов к решению различных психологических проблем. Для построения системы теоретических понятий этой концепции можно воспользоваться общенаучными правилами и методами, в которых аккумулирован опыт построения логически не противоречивых понятийных систем и теорий, допускающих эмпирическую проверку и практическое применение [3]. Один из таких методов можно назвать конструктивным. Он имеет некоторое сходство с философским методом «восхождения от абстрактного к конкретному», а также с методом построения понятий в математике. Согласно этому методу вначале постулируется существование достаточно общего исходного предмета теоретического изучения, в котором затем выделяются различные компоненты и их признаки, входящие в содержание понятий, конструируемых в процессе более детального анализа и описания этого предмета.

В деятельности психологии в качестве исходного предмета изучения выступает жизненное взаимодействие живых существ с миром, которое согласно А.Н. Леонтьеву и С.Л. Рубинштейну является единой «субстанцией», лежащей в основе возникновения и развития у этих существ психологических «атрибутов», таких как способности к ощущению некоторых компонентов этого взаимодействия или способности к их осознанию. Основной онтологический постулат деятельности психологии состоит в полагании того, что разнообразные жизненные взаимодействия с миром живых существ, образующие их жизнь или на философском языке «бытие в мире», представляют собой реально существующие системы, образованные из разнородных компонентов.

Под компонентом жизненного взаимодействия имеется ввиду любое «нечто» (а также «ничто», символизируемое пустым компонентом O), которое в каком-либо смысле включено в него или принадлежит осуществляющему это взаимодействие живому существу. Компонентом жизненного взаимодействия (v) является, прежде всего, само включенное в него существо (c), а также принадлежащие ему компоненты (k). Предполагается, что отношение принадлежности (\in) транзитивно (если $c \in v$ и $k \in c$, то $k \in v$), что имеет место в так называемых «прогрессивных» системах [2]. «Нечто» принадлежит живому существу и его взаимодействию с миром, если оно порождено этим существом в этом взаимодействии (например, его ощущения, цели и пр.) или составляет неотъемлемое качество или свойство этого существа (его активность и пр.). Выделяются субстанциальные (самостоятельно существующие) компоненты взаимодействия, а также атрибутивные (не самостоятельные) компоненты. Во взаимодействиях человека с миром субстанциальными компонентами являются включенные в это взаимодействие вещи, орудия и знаки, другие люди, а также сам действующий человек. К атрибутивным компонентам относятся свойства и состояния каких-либо компонентов [3].

Важным отличием жизненного взаимодействия от физического взаимодействия неживых тел является наличие у живых существ состояния нужды или потребностей в актуально отсутствующих, но необходимых для осуществления этого взаимодействия компонентах мира. При возникновении у живого существа потребности в каком-либо компоненте мира между существом и миром нарушается соответствующее этому компоненту динамическое равновесие, или «единство», что порождает тенденцию к его восстановлению в силу постулируемого закона спонтанного или причинно обуслов-

ленного нарушения и последующего восстановления равновесия (и других симметрий взаимодействия) существа и мира. Эта тенденция проявляется, в частности, в побудительной функции потребностей, которые, согласно А.Н. Леонтьеву, «побуждают» живое существо к его взаимодействию с миром. Жизненное взаимодействие является также активным в том смысле, что осуществляется за счет собственной энергии живых существ.

У достаточно развитых живых существ взаимодействие с миром приобретает еще один признак — оно становится опосредствованным чувственно данными свойствами тех компонентов взаимодействия (вещей мира и др.), которые объективно (коррелятивно или причинно) и субъективно (т.е. самим субъектом) соотнесены с предметами его потребности (мотивами). Установленные субъектом отношения (полезности, вредности и др.) внешних вещей к мотивам его взаимодействия называются смысловыми отношениями, или смыслами этих вещей. (Первоначальные смыслы вещей устанавливаются субъектом во внешней двигательной форме). Благодаря активному, обусловленному потребностью и осмысленному отношению живого существа к вещам мира они открываются ему своими чувственными характеристиками («квалиа»), которые возникают и функционируют, прежде всего, как средства различения и фиксации разных смыслов вещей на границе их контакта с субъектом, а также могут ориентировать существо в мире, направляя его на достижение предметов потребностей.

Для пояснения сказанного дадим конструктивные определения понятий «предмет» и «средство» взаимодействия, которые образуют противоположные полюса биполярного теоретического конструкта. Понятие «предмет» в общем случае определяется как «тот компонент взаимодействия живого существа (человека и пр.) с миром, на который направлена активность (жизненная энергия) этого существа и который преобразуется им в этом взаимодействии». Понятие «средство» является логически симметричным и определяется как «тот компонент взаимодействия живого существа с миром, который направляет активность (жизненную энергию) этого существа или который используется им в этом взаимодействии (о содержании противоположных понятий «преобразование» и «использование» см. [4]).

Примером биологических средств жизненного взаимодействия являются используемые в нем ферменты и рецепторы клеточных мембран, структура которых симметрична структуре реципируемых молекул, выступающих в роли предметов этого взаимодействия. На психологическом уровне жизненного взаимодействия аналогом биологически активного комплекса, образованного рецептором и взаимодействующей с ним белковой молекулой, являются порождаемые целостным субъектом с помощью его мозга чувственные свойства и образы (системы чувственно данных или воображаемых свойств) ожидаемых, искомых или желаемых вещей (материальных компонентов взаимодействия).

Чувственные свойства вещей принадлежат вещам и одновременно целостному субъекту, воспринимающему вещи с помощью мозга. Они представляют собой общие атрибутивные (не существующие самостоятельно) компоненты вещи и воспринимающего ее субъекта. Благодаря им между субъектом и вещью («объектом») возникает чувственная связь и возможность их психологического взаимодействия. Мозг направляет активность субъекта на преобразование вещи из ее объективного в объективно-субъективное (психологическое) состояние, выступая при этом в роли нейро-физиологического средства обнаружения или выявления в вещах чувственных свойств. Нечетко-логическая модель отношения единства между порождаемой субъектом психической (смысловой) стороной чувственных свойств вещей и их физиологической (порождаемой мозгом) стороной описана нами в работе [5]. Нейросетевая модель этого психофизиологического процесса изложена в другой статье [1].

Некоторые взаимодействия человека с миром являются сознательными в том смысле, что в дополнение к предыдущим признакам включают осознанные, т.е. выражен-

ные в языке и соотносенные с образом «Я» компоненты. Взаимодействия, направленные на достижение осознанных целей называются сознательными действиями человека. Они могут быть включены в его различные полимотивированные деятельности, выделяемые и различаемые по их основным или «ведущим» мотивам. Если основной мотив взаимодействия осознан человеком и достигается целенаправленно с помощью ряда сознательных действий, то такое взаимодействие становится сознательной деятельностью человека. Установленное человеком отношение осознанной цели действия к осознанному мотиву его деятельности называется «личностным смыслом» этого действия. С помощью категории «взаимодействие» и уже введенных конструктивно понятий можно определить также понятие «психологическая операция», под которой понимается вспомогательный акт взаимодействия живого существа с предметами мира, осуществляемый с помощью осмысленного средства, но не достигающий определенного мотива или осознанную цель взаимодействия, например, неосознаваемые акты восприятия, чтения или запоминания слов читаемой книги [4].

Список литературы:

1. Беспалов Б.И. Сферическая нейросетевая модель познавательного действия // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2014. — №4. — С. 55–74.
2. Беспалов Б.И. Логико-семантический анализ и развитие представлений Л.С. Выготского о единицах и элементах психологических систем // Национальный психологический журнал. — 2014. — № 1(11).
3. Беспалов Б.И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы и их психодиагностике // Организационная психология. — 2014. — №4.
4. Беспалов Б.И. Развитие представлений П.Я. Гальперна о средствах, орудиях и орудийных операциях человека и животного // Культурно-историческая психология. — 2012. — №4. — С. 55–66.
5. Беспалов Б.И. Психофизиологическая проблема в деятельностной психологии человека // Мат-лы 4-й Междунар. конф. по когнитивной науке. — Т. 1. — Томск, 2010. — С. 171–173.

Методологические принципы преподавания психологии в высшей школе

Вачков И.В., Москва

The methodological principles of teaching psychology at the higher school

Vachkov I.V., Moscow

В чем же заключаются важнейшие методологические принципы, на которые следует ориентироваться вузовскому преподавателю психологии? Сформулируем эти принципы, опираясь на работы известных российских психологов В.П. Зинченко и С.Д. Смирнова [2], Ф.Е. Василюка [1], Д.В. Лубовского [3], А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [4], А.В. Юревича [5] и других исследователей.

Первый принцип — ориентация на четкость и ясность постановки проблемы (научной или практической) как со стороны содержания, так и по форме. Иными словами, преподаватель, придерживающийся определенных принципов и методологических норм, может грамотно сформулировать вопрос, требующий рассмотрения в процессе обучения психологии. Например: «Возможно ли изменить личностные качества человека только методами убеждения?». Или: «Требуется ли повторяемость явлений психологических феноменов, чтобы утверждать их существование?». Скажем, с позиций материалистической методологии некорректно формулировать проблему так: «Какую часть души занимает божественный дух?». А с позиций идеалистической методологии нелепо ставить вопрос о материальности всего сущего. Преподаватель психологии должен хорошо понимать это.

Второй принцип — осуществление мировоззренческой интерпретации психологических знаний. Любое открытие, любые новые факты и полученные данные требуют своего объяснения и включения их в систему уже известных знаний. Практически невозможно преподнести обучающимся знания, не объясняя их смысл и значение, не рассматривая связь с реальной жизнью. Например, обучающихся психологии часто интересует, что думают специалисты о различных паранормальных явлениях, скажем, о «чтении» мыслей собеседника, угадывании геометрических фигур, изображенных на листах, которые спрятаны в плотные закрытые конверты, и т.п. Относительно подобных явлений ученые высказываются совершенно по-разному. Можно попробовать рассматривать их как особое проявление уже известных феноменов и уникальное свойство, присущее редким индивидам, у которых особо низкий порог восприятия. Это позволяет оставаться в рамках прежней научной методологии. Можно просто игнорировать паранормальные явления и отрицать реальность их существования. Можно попытаться разработать новые методологические координаты, которые включали бы и объясняли такие явления наряду со всеми известными, но уже по-новому. Преподавателю психологии неизбежно придется изложить собственную позицию по этому вопросу.

Третий принцип — указание на пути развития психологической науки и практики. Самой собой разумеется, что ученые, стоящие на отличающихся методологических основаниях, видят дальнейшие перспективы различным образом. Поведенческие психологи предпочитают говорить о будущем психологии как экспериментальной науке, по своим методам и строгости все более приближающейся к естественным наукам, таким, как физика и математика. Экзистенциальные психологи утверждают, что психология должна по своему духу все более становиться гуманитарной. Пора, мол, вернуться к истокам и вспомнить о своей прародительнице — философии. Поэтому сейчас все чаще звучат голоса о «рефилософизации психологии». По-разному видятся и пути развития психологической практики — опять-таки в зависимости от исходных методологических оснований. Тут уже за примерами совсем не надо далеко ходить: достаточно вспомнить о дискуссиях, например, вокруг служб практической психологии образования. Одни методологи видят школьного психолога в будущем как своего рода мессию, открывающего новые пути отечественной школы. Другие настаивают на сведении его деятельности к четко ограниченному функционалу. А третьи и вовсе пророчат школьной психологической службе скорый и бесславный конец. Достаточно очевидно, что от того, какая методологическая позиция восторжествует в научном мире, во многом будет зависеть и судьба практической психологии в России. Преподаватель психологии должен уметь осуществлять методологический анализ возможных вариантов развития науки и практики.

Четвертый принцип — стимулирование обучающихся к самостоятельному осуществлению научной и практической деятельности. Устаревшие методологические постулаты и ретроградные взгляды преподавателя психологии, которые не соответствуют новым научным данным, разумеется, вряд ли сумеют кого-то к чему-то стимулировать. Но именно поэтому и происходит смена методологических подходов, что формулирование новых норм и принципов позволяет как бы «раздвинуть шторы» для лучшего видения диапазона возможностей. Осознание новых перспектив и четкое понимание того, что уже известно, а что нет, усвоенные в процессе изучения психологии, в буквальном смысле «подталкивает» исследователей к деятельности. Но не только исследователей. Практиков тоже. Ведь в психологии, как и во многих других науках, практики часто идут впереди ученых. И если «методологический прожектор» высветил новое направление, то порой даже не зная о всех трудностях и опасностях предстоящей дороги через неизведанные пространства, вперед идут «сталкеры»-практики, наощупь, интуитивно прокладывающие путь. Самое главное для них — знать, что это направление признано перспективным. Так было с психоанализом, так было и с гуманистической психологией, да и со многими другими психологическими школами.

Пятый принцип — анализ средств и приемов решения научных и практических психологических задач. Психоаналитическая методология предлагает свои средства изучения психики и воздействия на нее — интерпретацию, изучение архетипов коллективного бессознательного и т.п. Бихевиоризм вручил практикам совершенно иные методы — негативное и позитивное подкрепление, систематическую десенсибилизацию, «якорение» и т.д. Фактически каждый методологический подход подразумевает использование его адептами особых специфических средств и методов. Преподаватель психологии, знакомя будущих специалистов с разнообразием существующих средств и методов психологической работы, должен раскрывать и собственные методологические предпочтения.

Шестой принцип — описание и оценка деятельности исследователя или практика. Речь идет об анализе самой структуры деятельности, включающей мотивацию, цели, задачи, действия, средства и методы, оценку результатов. Обращение к этим вопросам способствует улучшению организационной стороны исследования каких-либо проблем или преобразования изучаемых объектов. Проще говоря, этот принцип помогает взглянуть не только на объект, но и на самого человека, изучающего или преобразующего этот объект, и на их взаимодействие. Это особенно важно для психологии, в которой «объект» сам является «субъектом». Ведь клиент (или испытуемый) тоже всегда оказывает влияние на психолога, и нужно с методологических позиций понять и объяснить все аспекты возникающего взаимодействия как двустороннего процесса.

Пожалуй, это не исчерпывающий список методологических принципов преподавания психологии. Но даже его достаточно, чтобы понять важность методологии для преподавателя. Педагог, не учитывающий роль методологии в его собственной деятельности, часто оказывается просто «слепым» в плане понимания того, что он сам делает, когда обучает других. А ведь «для корабля, не знающего, куда плыть, любой ветер будет попутным». Не в такой ли методологической «всеядности» преподавателей психологии причина того, что, покинув студенческую скамью, некоторые «специалисты» берут за основу своей работы идеи сайентологов, или мунистов, или сомнительные положения некоторых далеко не научных психологических направлений?

Список литературы:

1. Васильюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. — М., 2003.
2. Зинченко В.П., Смирнов С.Д. Методологические проблемы психологии. — М., 1983.
3. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. — М., 2004.
4. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. — М., 1999.
5. Юревич А.В. Психология и методология. — М., 2005.

Мета-подход к психологии и смежным наукам: специфика и общие закономерности

Гарбер И.Е., Саратов

Meta-approach to psychology and adjacent sciences: specific peculiarities and common regularities

Garber I. Ye., Saratov

Префикс «мета» равно популярен в психологии и различных науках, ориентированных на ее изучение (история психологии, методология психологии и т.д.). В первом случае он употребляется единообразно, как показывают примеры: мета-внимание, мета-эмоция, мета-память и др. Каждый термин суть «сумма» префикса и обычного психологического понятия. Кроме того, многие из этих терминов сконструированы по единой логической схеме «X о X»: мета-эмоция есть эмоция об эмоции, мета-память — память о памяти.

Во втором случае ситуация сложнее. Иногда она связана с переходом на более высокий уровень абстракции, от исследований первого уровня ко второму. Зачем нужен этот переход и полезен ли он для прогресса науки? История науки предоставляет множество поучительных примеров (мы выбираем ниже начальные этапы применения мета-подхода к различным наукам, а не его последующее развитие, поскольку исходим из того, что психология находится в начале этого процесса).

Рассмотрим мысленно таблицу с двумя входами: по ее строкам расположим информацию о применении мета-подхода в конкретной науке, смежной с психологией (математике, логике, этике, социологии, компьютерных науках и искусственном интеллекте, биологии и философии), а по столбцам — причины применения префикса «мета», методы и средства анализа, его основные объекты и цели, статус мета-исследователя. Тогда строки таблицы продемонстрируют специфику мета-подхода в различных науках, а столбцы — общие черты и закономерности, которые затруднительно обнаружить вне междисциплинарного контекста.

Столетиями математики были уверены, что доказывают истинные утверждения о реальном мире, пока не столкнулись с противоречащими здравому смыслу неевклидовыми геометриями и функциями с патологическими характеристиками. Более того, парадоксы были обнаружены в основаниях математики — в теории множеств. Для сохранения классических результатов, составляющих профессиональную гордость, Давид Гильберт предложил проект, известный как мета-математика или программа Гильберта. К сожалению, вскоре Курт Гедель доказал, что программа Гильберта не может быть реализована в полном объеме. В математике мета-подход был применен для разрешения парадоксов; для решения этой проблемы предполагалось использовать специальные инструменты — финитные методы (операции, допускающие конечное число входных переменных и шагов, необходимых для получения итоговых результатов); внимание исследователей было направлено на методы доказательства; их целью была аксиоматизация математики.

Формально говоря, первые мета-логические вопросы были заданы Аристотелем. Современная история, однако, начинается с анализа в конце XIX — начале XX века формальных языков. Сегодня термины «мета-логика» и «мета-математика» нередко рассматриваются как синонимы, хотя можно указать на существенные отличия: мета-логик, в отличие от мета-математика, может использовать семиотические рассуждения; кроме формальных языков и систем интересоваться их интерпретациями; как теорией доказательств (синтаксис), так и теорией моделей (семантика).

Математики и логики преследовали конструктивные цели, в то время как основатель мета-этики Джордж Мур и его последователи положили в основу новой науки критические тенденции поиска логических ошибок. Мур критиковал современную ему этику за отсутствие прогресса, апеллировал к здравому смыслу, однако его наиболее известные достижения связаны с нахождением натуралистической ошибки, парадокса Мура и т.д. В этике мета-подход был использован для обнаружения парадоксов. Внимание ранних исследователей было сосредоточено на деструктивных целях.

Среди современных социогуманитарных исследователей наибольших успехов в применении мета-подхода добились социологи. Джордж Ритцер выделил три типа мета-теоретизирования. Первый тип мета-теории служит средством более глубокого ее понимания, второй — предлюдей к развитию теории, а третий является источником перспектив ее улучшения. В социологии мета-подход был применен к классификации существующих теорий, усилению теоретических основ, созданию единой теории для ускорения прогресса социологического знания.

Стремительный прогресс цифровых технологий, основанных на информатике и искусственном интеллекте, очевиден даже обывателю. Профессионалы, знающие о несовершенстве вычислительных механизмов, видят мета-подход как meta-reasoning,

рассуждение о рассуждении. Они обсуждают проблемы в терминах программного обеспечения и алгоритмов, но некоторые из них изучают человеческое познание, природу мышления, человеческий опыт и поведение [3].

Тогда как Юджин Вигнер в 1960 году написал о непостижимой эффективности математики в естественных науках, имея в виду физику, И.М. Гельфанд, награжденный в 1980 году медалью Вигнера, говорил о непостижимой неэффективности математики в биологических науках. Вместе эти два суждения известны как принцип Вигнера — Гельфанда.

В 2009 году Грегори Чайтин предложил новый проект формализации биологии, быстро собравший множество последователей [1, 2]. Инструментами были избраны собственная алгоритмическая теория информации и теория сложности, однако наиболее привлекательными оказались объект анализа — теория эволюции Чарльза Дарвина и слоганы о случайной эволюции программного обеспечения и естественном программном обеспечении в виде ДНК.

Моррис Лазеровиц утверждает, что предложил термин «метафилософия» примерно в 1940 году, однако есть сомнения в том, что он был первым. В 1970 году Лазеровиц писал о том, что метафилософия есть исследование природы философии. Трудно объяснить причины для использования префикса «мета» для этой цели. Возможно, это традиция, идущая от Сократа, Платона и Аристотеля. Современная метафилософия детально разработана и может быть разделена на три области: аналитическая, прагматическая и континентальная, однако ни одна из них не привела к прогрессу философии (если он вообще возможен).

Все упомянутые выше ключевые проблемы: фундаментальные парадоксы, такие как психофизический параллелизм (проблема «душа-тело»), отсутствие единой теории, непостижимая неэффективность математики и методов естественных наук, склонность полагаться на здравый смысл, — в высшей степени характерны для психологии и могут рассматриваться как предпосылки применения мета-подхода. Разумеется, существует множество путей его реализации, и никто не может гарантировать успех этого предприятия.

Более того, из истории психологии известны такие попытки. Можно назвать теорию мета-мотивации Абрахама Маслоу, клиометрическую мета-теорию Пола Мила, фундаментальные монографии Крестена Мадсена [6] и Андре Кукла [5]. Цель последней книги была сформулирована автором как подготовка читателя к анализу и разработке теоретической литературы в любой психологической школе. К сожалению, знаменитые или забытые, успешные или недооцененные, мета-исследования не оказали значительного влияния на развитие психологии. Текущая ситуация, сопряженная с перепроизводством психологических данных и публикаций, «вечные» проблемы способствуют появлению новых попыток.

В данной работе мета-подход к психологии обсуждается в терминах мета-мышления. С учетом объема публикации уместно сказать несколько слов о выборе термина. С помощью принятого в социологии термина «мета-теоретизирование» или «метарассуждение», как говорят в информатике, трудно выразить главную идею работы: широкое распространение мета-подхода к психологии с необходимостью влечет серьезные изменения в мышлении исследователей как в области психологии, так и в науках, ориентированных на изучение психологии. Простым примером, иллюстрирующим это утверждение, служит мета-анализ. Мета-мышление определяется с помощью двух условий: необходимостью 1) при разработке дизайна исследования планировать размер эффекта; 2) при ретроспективной интерпретации полученных результатов включать их в мета-анализ [7]. Другими словами, эмпирический исследователь побуждается планировать предстоящее исследование как часть для возможного мета-анализа; теоретик побуждается включать в обзор публикации, наиболее под-

ходящие для мета-анализа, а не наиболее интересные, неожиданные и т.д. С нашей точки зрения, такой сдвиг в мышлении психологов заслуживает внимания на всех уровнях анализа (создание новых понятий и терминологии, накопление данных, построение теорий, формализация [4]).

Список литературы:

1. Chaitin G. Metaphysics, metamathematics and metabiology // APA Newsletter on Philosophy and Computers. — 2010. — V.10. №1.. P. 7–11.
2. Chaitin G. Proving Darwin: Making Biology Mathematical. — N.Y.: Pantheon Books, 2012.
3. Cox M., Raja A. (Eds.) Metareasoning: Thinking about Thinking. — MIT Press, 2011.
4. Garber I. The History of Psychology in Terms of Valentin Turchin's Meta-Transitional Methodology // Historical and Cross-Cultural Aspects of Psychology / E. Witruk, A. Wilcke (Eds.) — Frankfurt am Main: Peter Lang, 2013. — P. 159–170.
5. Kukla A. Methods of Theoretical Psychology. Bradford Books. — MIT Press, 2001.
6. Madsen K.B. A History of Psychology in Metascientific Perspective. — Netherlands, Amsterdam: Elsevier Science Publishers, 1988.
7. Thompson B. What future quantitative social science research could look like: confidence intervals for effect sizes // Educational Researcher. — 2002. — V. 31. — P. 25–32.

Понимающая психология vs физиологическая психология

Гуревич П.С., Москва

Understanding psychology vs physiological psychology

Gurevich P.S., Moscow

Еще в начале прошлого столетия немецкий философ и психолог Э. Шпрангер изложил продуктивные методологические принципы, позволяющие осознать исторические судьбы психологии. Ценность его наследия состоит в том, что он последовательно и радикально ориентируется на традицию духовной истории. Шпрангер обнаруживает неиссякаемый социально-исторический опыт, который присущ термину «науки о духе».

Главный вопрос, который одушевляет творческие разработки Шпрангера, связан с феноменом понимания. Знание не сразу и не полностью позволяет проникнуть в суть той или иной идеи. Можно знать, но не улавливать всей глубины феномена или процесса. Только в процессе обостренного продвижения к ядру смысла рождается подлинное понимание той или иной проблемы. Сам этот термина в середины минувшего столетия обретает экзистенциальный оттенок. Понимание начинает трактоваться как универсальная психическая способность, а в пределе даже как способ бытия человека в мире. Крупные европейские философы, в том числе М. Хайдеггер, Г. Гадамер, П. Рикёр, показали, что понимание не сводится к акту познания. Оно обретает экзистенциальный смысл и открывает грани, которые не ухватываются процессом обычного продвижения к истине.

Кроме того, понимание возникает как бы поверх знания. Нередко, продвигаясь к совокупности знания, исследователь получает неожиданное общее представление о существе проблемы, которое как бы венчает продвижение к истине. Именно эту мысль имеет в виду Э. Шпрангер, когда пишет о малознакомых культурах — патриархальной или восточной: «Мне известно только, что и эти культуры мы можем обрисовать только на фоне нашего недифференцированного и исторически самобытного культурного сознания, и что именно в этом отграничении заключается плодотворный взгляд понимания, ведущий нас за пределы простых и бессвязных фактов к собственному структурному просветлению» [4, с. 8].

Примыкая к философии жизни, Э. Шпрангер подвергает критике так называемую научную психологию. Дело в том, что в конце XIX в. в сфере психологического знания рекуру-

тировались физиологи. Многовековой союз философии и психологии претерпел преобразование. Отныне психические реакции стали рассматриваться как порождение человеческой физиологии. Эта «физиологическая психология», как ее называет Э. Шпрангер, действительно исследовала зависимость психических содержаний от физических или физиологических элементов, скажем, от чувственных раздражителей. Но такой подход не устраивает Э. Шпрангера. Он полагает, что психический акт переживания не сводится к его составным элементам. В нем есть еще и смысл, который не постигается простым совмещением различных составных слагаемых психического акта.

Концепция Э. Шпрангера развивает идеи В. Дильтея, полагавшего, что психология должна раскрывать целостную душевную жизнь человека, а не заниматься регистрацией отдельных психических актов. Понимание при этом рассматривалось в качестве основного метода наук о духе. Эту психологию Э. Шпрангер называет также «структурной», полагая, что она ориентирована на смысловые структуры духовной жизни человека. Духовные феномены, по его мнению, имеют структурное строение. Задача психологии состоит в том, чтобы видеть эту иерархическую целостность.

Современная психология накопила целые арсеналы эмпирических фактов. Однако она во многом утратила метафизическую оснащенность, которая всегда сопутствовала ей во времена тесного союза с философией. Э. Шпрангер видный представитель философской мысли. Поэтому он настаивает на методе идеализации, т.е. на разработке идеальных типов. Шпрангер как раз и подмечает, что в реальности эти типы отсутствуют, поскольку они являются результатом рефлексивного напряжения. Он понимает, что такая работа может вызвать упреки в «метафизическом гипостазировании». Однако другой путь это увязание в эмпирике, которая стала бедствием для современной психологии.

Единичное историческое явление, по мысли Э. Шпрангера, требует описания. Но оно подлежит также вчувствованию. Иначе говоря, исследователь выступает против позитивистского обожествления факта. В исторической науке в то время считалось, что историческое исследование тем основательнее, чем больше в нем накоплено конкретного материала из архивных источников. Однако историки осознали, что без воображения, без воспарения над фактами воссоздать прошлую жизнь невозможно.

Разумеется, Э. Шпрангеру приходится соотноситься с тем фактом, что психология конституировалась как самостоятельная наука не только путем союза с физиологией. Она также определилась как эмпирическая дисциплина, выводы которой опираются на проведенный эксперимент. Шпрангер отмечает, что он никогда не утверждал, будто структурной психологии не нужна эмпирическая база. Но он подчеркивает, что эксперимент это только метод, а не принципиальная психологическая точка зрения. Однако та область, в которой он определил себя, недоступна для экспериментальных методов исследования. Высшие духовные содержания, по его словам, недоступны экспериментальному методу.

Э. Шпрангер правомерно задумывается над вопросом: «существует ли вообще нечто такое, что называют характером?». Он пишет: «Сторонники чистого эмпиризма будут и здесь тоже утверждать, что нужно строго держаться фактических душевных процессов и их видоизменений, но что у нас нет ни малейшего права допускать некий постоянный или закономерно развивающийся носитель этих переживаний и реакций. Если даже не отрицают принадлежности всего психического тому или другому Я, то все же это Я понимают как некий текущий процесс, как акт, тогда как применение понятия субстанции к Я объявляют недопустимым» [4, с. 14].

Известно, что С. Кьеркегор выделяет среди людей носителей разных стадий личностного развития — обыватель, этик, эстетик и человек религиозный. Единственным способом существования Кьеркегор считает религиозный, наиболее адекватное выражение которого явлено в христианстве [2]. Шпрангер отмечает, что характер это нечто обобщенное, типологически характерное. Подобно тому, как природа не является чувственно-наглядно данной нам в восприятии во всякое время, так и характер не являет-

ся нам в своем конкретном бытовом или социальном выражении. Что же лежит в основе классификации людей в методологии Шпрангера? Ценность как жизненная и практическая святость. Шпрангер полагает, что аксиологическая система М. Шелера близка к католицизму. Его собственная концепция тяготеет к протестантизму.

Чтобы охарактеризовать личность, нужно обратиться к ее ценностному миру. Индивид с помощью аксиологической ориентации познает мир. Э. Шпрангер выделил шесть форм познания мира. Он назвал их также и способами понимания жизни. Представленная им типология выглядит так: 1. Теоретический человек — тот, кто стремится к познанию, т.е. для которого основная ориентация в жизни обретение знаний и выявление закономерностей, управляющих миром; 2. Экономический человек — ищущий пользы, выгоды, обладает прагматичным умом и расчетливостью; 3. Эстетический человек — нацеленный на красоту и стремление познать мир через оформленное впечатление, через самовыражение в эстетической форме; 4. Социальный человек — тот, кто хочет найти себя в другом, жить ради другого и живет ради любви к другим людям; 5. Политический человек — тот, кто стремится к духовной власти над другими; 6. Религиозный человек — ориентирован на святости, на искание смысла жизни, обретение абсолюта.

Упорядочивание личностных качеств в сопряжении с ценностными ориентациями, безусловно, эвристически полезное дело. Не случайно многие психологи опирались на эту классификацию и создали специальные тесты для изучения ценностей и интересов людей. Однако нельзя не отметить, что аксиологический принцип проведен в этой классификации недостаточно последовательно. На самом деле стремление к познанию вовсе не является уделом определенного типа людей. Это одна из базовых глубинных потребностей человека. В той же мере сомнительно, что социальный человек ориентирован на духовную связь с другими людьми. Общество менее всего заинтересовано в том, чтобы среди граждан господствовал альтуизм. Оно зачастую предлагает в качестве социализации механизм конкуренции и даже вражды. Приспособление к наличной культуре подчас вообще не носит духовного характера, а имеет прагматический смысл. Власть над людьми далеко не всегда имеет сакральную основу. Политика приобретает сугубо инструментальный характер.

По словам Э. Шпрангера, понимающая психология ориентирована на смысловые структуры духовной жизни человека. Идеальные типы индивидуальности обусловлены структурой ценностей, их выбором. В своем наследии Э. Шпрангер неизбежно следует этическому диктату.

Список литературы:

1. Гуревич П.С. Артур Шопенгауэр как философский антрополог // Философский журнал. — 2011. — №1(6). — С. 54–69.
2. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». — М.: Академический проект, 2012.
3. Фромм Э. Душа человека. — М.: АСТ, 1998.
4. Шпрангер Э. Формы жизни: гуманитарная психология и этика личности. — М.: Канон+, 2014.

Дискуссии о кризисе в психологии: социокультурные и психологические аспекты

Двойнин А.М., Москва

Discussions of crisis in psychology: sociocultural and psychological aspects

Dvoinin A.M., Moscow

Тема кризиса в психологии, выйдя на передний план в отечественных методологических дискуссиях в последние 20 лет, продолжает оставаться одной из ключевых при

обсуждении общих проблем психологической науки. Несмотря на имеющиеся определенные различия в методологических позициях, большинство отечественных психологов характеризуют состояние современной психологии как кризисное, описывая различные его симптомы: неопределенность предмета психологии, разрыв между объяснительной и описательной моделями психической реальности, отсутствие единой общей теории, сдвиг между психологической теорией и практикой, методологический «хаос», проникновение в психологию квазинаучных знаний и мн. др. (В.М. Аллахвердов, Ф.Е. Василюк, М.С. Гусельцева, Е.Ю. Завершнева, Т.В. Корнилова и С.Д. Смирнов, В.А. Мазиллов, Е.Е. Соколова, Е.Д. Хомская, А.В. Юревич и др.).

В российской психологической литературе активно обсуждаются различные варианты выхода психологии из кризиса: монистические методологические проекты (В.М. Аллахвердов, Е.Е. Соколова), разные формы интеграции (В.А. Мазиллов, С.М. Морозов, А.Н. Кричевец, А.А. Пископфель) и сетевой организации психологического знания (М.С. Гусельцева, Т.В. Зеленкова). Также дискутируются возможности «методологического либерализма» (А.В. Юревич) и парадигмального плюрализма (С.Д. Смирнов, В.С. Степин).

Картина глубокого системного кризиса мировой психологии, вырисовывающаяся в отечественных методологических дискуссиях, выглядит парадоксальной. С одной стороны, отечественные психологи берут на себя ответственность утверждать, что в кризисе находится мировая психология в целом, а, с другой стороны, практически не ведут диалог по поводу данного предмета с зарубежными коллегами.

Существуют значимые различия между обсуждениями кризиса психологии в российской литературе и зарубежной. Во-первых, интенсивность, с которой в отечественной психологии, переживающей настоящий методологический бум, обсуждается проблема кризиса, значимо выше, чем в зарубежной англоязычной психологии, где вопросы методологии сейчас явно не стоят во главе угла. Во-вторых, дискуссии о кризисе, ведущиеся в зарубежной психологии, лишены той остроты и эмоциональности, которые характерны для отечественных дискуссий. В-третьих, в отличие от почти единодушных оценок состояния психологии как кризисного, даваемых российскими психологами, оценки иностранных коллег более вариативны и не столь однозначны. Помимо обозначенных различий в отечественных и зарубежных дискуссиях о кризисе, необходимо обратить внимание на тот факт, что всплеск кризисных ощущений отечественных ученых и ставящихся ими критических диагнозов психологии примерно совпадает с социально-историческими кризисными трансформациями в нашей стране в 1990-е годы.

Анализ работ зарубежных психологов показывает, что основные обсуждения общего кризиса в психологии идут по линии «единство—разобченность» психологической науки. Основным индикатором кризиса, по мнению ученых, разделяющих данный диагноз, является фрагментация и отсутствие единства теорий, методологии, терминологии и т.п. (D. Bakan, J. R. Goertzen, L. P. Mos, A. W. Staats, R. J. Sternberg, S. C. Yanchar & B. D. Slife и мн. др.). Сам кризис понимается как результат «сверхразвития» [4], «неверного направления» развития психологии [7]. Ряд исследователей считают, что психология заложница социокультурного кризиса, заключающегося во фрагментации человеческого общества, культуры в целом (K. Salzinger, S. B. Sarason).

Однако некоторые ученые обращают внимание, что сам термин «кризис» применительно к состоянию современной психологии не совсем уместен, т.к. означает острое состояние, а понятие «хронический кризис», по сути, оксюморон (H. E. Gruber & S. L. Gruber, J. R. Goertzen, D. C. O'Connell). D. C. O'Connell, несмотря на ряд проблемных аспектов современной психологии, считает диагноз кризиса антиисторическим, характеризуя нынешнее состояние психологии как «недомогание» (*malaise*) [6].

Исследователи G. H. Bower, R. A. Dixon, R. J. Kelly, U. Neisser, T. Zittoun et al. полагают, что фрагментация психологии есть, по сути, ее здоровая дифференциация в процессе

развития. Ощущения кризиса нет, а сама психология самодостаточна, социально отзывчива и находится в расцвете (D. McKenzie-Mohr & S. Oskamp, H. J. Stam, S. C. Ward). Н. Е. Gruber & S. L. Gruber вопрошают: «Существует ли кризис внутри психологии? В стагнации ли она? Изолирована? Агонизирует? В целом, наш ответ — нет» [5, с. 348].

В свете вышеизложенного можно предположить, что острые дискуссии современных российских психологов о состоянии, конечных целях и путях развития психологии не случайны — за констатациями кризиса в психологии отечественными учеными стоят социокультурные причины и внутренние кризисные переживания самого российского научного сообщества.

Среди значимых причин ощущения кризиса у отечественных психологов можно выделить следующие:

1. Утрата большим количеством российских ученых веры в марксизм как в «единственно правильное» учение о природе человека и общества и, как следствие, прогрессирующая идейная дифференциация психологического сообщества. «Именно утрата веры в универсальные схемы развития, как в истории, так и в психологии интерпретировалась, переживалась в качестве кризиса науки», — пишет М.С. Гусельцева [1, с. 23]. Поэтому факт всплеска методологических дискуссий и критических диагнозов, которые в них ставятся психологии — закономерное следствие утраты научным сообществом единых ценностно-смысловых ориентиров в своей культурной практике. Сами дискуссии есть следствие рефлексивных переживаний, в которых психологи ищут и порождают новые значения и смыслы психологической деятельности.

2. Сохранение однопарадигмального мышления отечественных психологов в условиях реальной полипарадигмальности науки.

3. Обнажение интернальных и экстернальных проблем отечественной психологии: засилье эмпиризма, методологический эклектизм, сохраняющийся значительный разрыв между теорией и практикой и др.; приход рыночных отношений в науку, и как следствие на фоне общесоциального монетократического культа — нивелирование ценности науки и познания как таковых, слабость финансирования науки, падение качества научных исследований.

Ощущение кризиса психологии у отечественных психологов усиливают следующие факторы: коммуникационная изоляция отечественной психологии от зарубежной; сохраняющаяся полярность установок в отношении зарубежной психологии: от принижения ее значимости по сравнению с отечественной традицией (по линии науки), до возведения ее в культ (по линии практики); преимущественный теоретический тип мышления российских психологов, обостряющий чувствительность к противоречиям; объективно существующий разрыв между «строением» отечественной психологии и зарубежной психологии.

Таким образом, учитывая социокультурные и психологические аспекты дискуссий о кризисе в психологии, можно заключить следующее. Диагноз кризиса психологии, который ставится российскими учеными, не в той мере соответствует реальному положению дел в мировой психологии, сколько выражает переживания части нашего профессионального сообщества в связи с проблемами отечественной науки на фоне конкретно-исторических условий. На общественно-исторические факторы переживания трудностей отечественной психологии указывают также В.А. Кольцова [2], И.А. Мироненко [3].

Эти переживания есть проявления кризиса идентичности российских психологов. Данный кризис — разрыв в культурной реальности прошлого и настоящего отечественной науки, противоречие, которое переживается как трудность, препятствующая адаптации к изменившимся социокультурным условиям профессиональной деятельности. В самом общем виде кризис идентичности заключается в неясности представлений: кто мы, российские психологии, сегодня? С какими мировоззренческими идеями и психологическими течениями следует себя отождествлять? К каким эталонам и ценно-

ственным ориентирам в науке и практике следует стремиться? Как примирить нынешние столь разнородные идеи, конструкты, методы в своем сознании и деятельности, и, тем самым, достичь цельности себя в профессии?

Список литературы:

1. Гусельцева М.С. Психология и история: смена типов рациональности // Вопросы психологии. — 2011. — №2. — С. 13–24.
2. Кольцова В.А. Актуальные проблемы методологии современной отечественной психологической науки // Психологический журнал. — 2007. — №2. — С. 5–18.
3. Мироненко И.А. Кризис психологии: перманентный и системный или локальный? // Вопросы психологии. — 2008. — №4. — С. 119–127.
4. Bakan D. The crisis in psychology // Journal of Social Distress and the Homeless. — 1996. — V. 5 (4). — P. 335–342.
5. Gruber H. E., Gruber S. L. Where is the crisis in psychology? // Journal of Social Distress and the Homeless. — 1996. — V. 5 (4). — P. 347–352.
6. O'Connell D. C. Die krise der psychologie? // Journal of Social Distress and the Homeless. — 1996. — V. 5 (4). — P. 343–345.
7. Sarason S.B. Psychology misdirected. — N.Y.: Free Press, 1981.

Эволюция интегративных систем в контексте современной психотерапии

Зеленкова Т.В., Орехово-Зуево

The evolution of integrative systems in the context of modern psychotherapy

Zelenkova T.V., Orekhovo-Zuevo

На современном этапе перехода от неклассической к постнеклассической науке возрастание методологического плюрализма не может быть бесконечным: рано или поздно оно приводит к увеличению хаоса, и тогда, по законам синергетики, любое неравновесное состояние может существенно изменить вероятный аттрактор развития психологического знания.

Сложившаяся ситуация порождает не только теоретико-методологические дискуссии в психологическом научном пространстве, но и вызывает практические попытки обосновать и интегрировать различные подходы для решения прикладных задач, которые в современную эпоху отличаются большой степенью сложности, и их становится трудно, а порой и невозможно решить в рамках единичной теории.

Наиболее стремительно интегрировать различные методы стали практические психологи, занимающиеся коррекцией и психотерапией, что вызвано, с одной стороны, неудовлетворенностью практиков односторонностью и ограниченностью какого-либо одного направления психотерапии, с другой — наличием многочисленных форм и методов психотерапии, которых еще в 2002 году насчитывалось более 500. К интеграции практико-ориентированных методов в психотерапии стали обращаться российские ученые, указывая на важность взаимопотенцирования средств и методов психофармакотерапии, соматотерапии, психотерапии и социально коррегирующих мероприятий [1], интегрирования групповых и индивидуальных методов, а также включения в биопсихосоциальную парадигму духовного измерения, без учета которого невозможно добиться оздоровления психически больных, обретения ими новых жизненных смыслов и целей [3]. В связи с этим психотерапия является удобной областью для рассмотрения форм и процессов интеграции в психологии.

Интегративные формы организации знания, выделяемые в разных областях науки и в междисциплинарных исследованиях, далеко не однородны, и отличаются степенью гибкости (жесткость — мягкость), характером центричности (моноцентричность — полицентричность), системообразующими элементами (объекты — связи) и прони-

чаемостью границ (закрытые — открытые). К таким формам относятся иерархии, гетерархии, сети и холархии.

Традиционной, наиболее широко известной структурной формой интеграции является иерархия. Иерархическая система исторически представляет собой первый этап эволюции интегративных систем. В ней главное внимание уделяется свойствам объектов, входящих в систему, и их подчинению единому центру: низший уровень всегда подчинен более высокому. В иерархии ценность объекта абсолютна — чем выше он стоит по иерархии, тем выше его ценность. Иерархии имеют закрытые границы и относятся к системам жесткого подчинения, которые неспособны быстро и вариативно реагировать на изменяющиеся внешние условия, а противостояние сильным воздействиям, как правило, приводит к их разрушению. Примером такой интеграции в психотерапии является аналитическая когнитивно-бихевиоральная система СВАСР (Cognitive Behavioral Analysis System), которая представлена поведенческой, когнитивной, интерперсональной и психодинамической техниками, и разработана специально для лечения хронической депрессии [5]. Система имеет строгую последовательность методов, каждый из которых готовит почву для последующего, что имеет большое значение при терапии хронического заболевания.

На втором этапе эволюции возникает гетерархия. Она является более гибкой, чем иерархия за счет распределения функций управления между несколькими центрами. Термин «гетерархия» впервые был введен американским нейрофизиологом и кибернетиком У. МакКаллоком для описания формальной модели работы мозга. В социальных науках, как отмечает Д. Старк, гетерархия представляет собой организационную форму с параллельной соподчиненностью [4].

Гетерархическая система полицентрична, ее главными ценностями, как и в иерархии, являются объекты и их свойства, а роль каждого центра управления формируется на основе плюрализма и зависит от текущих задач, решаемых системой. Это более гибкая система, способная выдерживать нагрузки за счет переключения на разные центры управления. В гетерархиях границы более подвижны и регулируются самой деятельностью.

В психотерапии примером гетерархической интеграции является синтетическая психотерапия, использующая в лечении пациента все доступные знания разных школ. Каждая система приемов и методов психотерапии схватывает свой изначальный фактор, делающий вклад в общий изначальный фактор, определяющий проблему конкретного пациента.

Третий этап эволюции интегративных систем это сетевая организация, в которой изначально нет никаких центров власти и какого-либо соподчинения. Первоначально сеть понималась как «ризома» (Ж. Делёз, Ф. Гваттари) [2] — структура, напоминающая разветвленную корневую систему растения. Однако такая модель интеграции оказалась тупиковой.

При современном подходе смещение основного акцента на связи делает объекты вторичными: они создаются, изменяются и упорядочиваются сетевыми связями и отношениями. Эта система еще более гибкая и интегративная, чем гетерархия, поскольку нелинейные процессы и связи каждого объекта с каждым впервые создают возможность преодоления индивидуальных границ и возникновения смысловых контекстов, определяемых реальными связями объектов, а также исключают возможность бесконтрольного поведения объектов.

Основную роль в координации сетевых взаимодействий начинает играть густота связей каждого объекта. Последствия любого действия всегда распространяются по всей структуре сети, а ее граница постоянно поддерживается и пересматривается самой сетью. Таким образом, сеть обладает гораздо большим интегративным потенциалом, чем гетерархия, и этот потенциал возрастает в результате исключительной ценности связей и отношений по сравнению с объектами системы.

Сетевой подход в психотерапии основан на принципе технического эклектизма, который предполагает ориентацию на индивидуальное проявление клинических признаков расстройства и использование широкого спектра различных методов воздействия. В зависимости от характера патологии, потребностей и возможностей пациента для достижения позитивных изменений в симптоматике, внутреннем мире и поведении больного используются методы различных направлений психотерапии, набор которых может изменяться в процессе лечения в соответствии с принципом обратной связи на разных уровнях проявления патологии.

Наконец, на следующем этапе интеграции выделились холархии (термин, введенный К. Уилбером), в которых стали различать эволюционные уровни развития системы. Это дает возможность сохранять и гибкость, и преемственность в межуровневых сетевых структурах путем их дифференциации и вхождения в вышестоящий уровень. В холархиях важно не подчинение (как в иерархиях), а упорядочивание на основе принципа включения. На каждом последующем уровне включается только то, что имеет ценность для дальнейшего развития системы, и верхние уровни, в определенном смысле, сохраняют свою зависимость от нижележащих. В холархиях впервые выделяется так называемое «внутреннее измерение», определяемое степенью осознаваемости включенного содержания.

К построению холархических интегративных систем в психотерапии наиболее близко подошел К. Уилбер, который в соответствие эволюционным ступеням развития сознания поставил основные психологические идеи и концепции мировой науки. При этом каждый диапазон спектра сознания соединен в этой модели с соответствующим методом психотерапевтической работы. В интегральной системе присутствуют все эволюционные уровни развития сознания, причем каждый последующий уровень включает в себя предыдущий, образуя холон.

Таким образом, в условиях развитого постмодернизма интеграция психологического знания эволюционирует от иерархических систем к сетевым и холархическим. Однако это не отрицает одновременного сосуществования различных форм интеграции, а зависит от конкретных задач, решаемых с помощью системы в той или иной области психологической реальности.

Список литературы:

1. Александровский Ю.А. Взаимодействие клинической, биологической и социальной психиатрии при непсихотических психических расстройствах // XV съезд психиатров России. — М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2010.
2. Делёз Ж. Тысяча плато: Капитализм и шизофрения. — Екатеринбург: У-Фактория; М.: Астрель, 2010.
3. Полищук Ю.И. Духовное измерение в психиатрии // XV съезд психиатров России. — М.: ИД «МЕДПРАКТИКА-М», 2010.
4. Старк Д. Гетерархия: организация диссонанса // Экономическая социология. — 2009. — №1. — С. 57–89.

Терапия антидепрессантами и другие методы лечения депрессивных расстройств. Доклад рабочей группы CINP на основе обзора доказательных данных. — М., 2008.

Ноэтический антропопоэзис как транскоммуникация

Кабрин В.И., Томск

Noetic antropopoiesis as transcommunication

Kabrin V.I., Tomsk

Концепт «ноэтический антропопоэзис» содержит два древнегреческих корня, характеризующих своеобразие человеческого творчества: ноэзис [2] — концепт, имею-

ший богатую философскую, теологическую и психологическую историю (от Анаксагора, Платона до В.В. Налимова). Для этой работы он важен наиболее емкой своей кристаллизацией — как интуитивный ум, открытый универсальным гармониям космоса. В отличие от традиционной и современной рациональности, поддерживающей миф «homo sapiens», nous оставляет для человека перспективу «homo noeticus». Поэзис — первичный смысловой зародыш процесса смыслообразования и преобразования человека-в-мире осуществляет свое созидающее начало в реализации ноэзиса в человеческом универсуме [6]. В отличие от «детерминистичного» понятия генезис, концепт поэзис включает поиск и понимание творческой ноэтической перспективы эмерджентности и метаморфоз. Дело не только в том, что из желудка всегда вырастает дуб, а не ясень. Ноэтическая загадка, как первоначально любой зародыш, содержит в себе сложную перспективу эмерджентий, превращающих его в нечто превосходящее иное, эйдос которого определенно зашифрован в судьбе зародыша. Антропопоэзис — концепт альтернативный понятию антропогенеза, поскольку первый ориентирован на ноэтическую перспективу человека, а последний — на реконструкцию прошлого. Поэтому особую релевантность здесь обретает сам термин «концепт» [1] в качестве креативной предиспозиции понятия.

Концепт «транскомуникация», описанный мною во многих контекстах [3] здесь будет пониматься как встреча, сообщаемость, соучастие разнопорядковых или инаковых ноэтических и когнитивных миров самого человека и его социокультурных сред. В отличие от нормативной коммуникации, фатально ориентированной на согласие с известными последствиями (конформизм, формализм и т.п.), транскомуникация как поэтическое (метафорическое) смыслообразование в общении ориентирована на рост и раскрытие творческого потенциала личности. В этом контексте креативность человека выражается, прежде всего, в том, что он ноэтичен, поэтичен и концептуален, т.е. триедино эротичен по своей сути [1, 6]. И поэтому всегда останутся актуальными вопросы: почему добро, истина, красота и тайна жизнетворчества в качестве ноэтических ценностей, преобразаясь сквозь тысячелетия, преодолевают общеизвестные жестокости жизни.

Человек, принадлежа материальному миру, однако постоянно раскрывает эти ноэтические ценности через поэтические и конструктивные репрезентации, живя миром и таким образом удваивая его и оппонируя ему; узнавая и открывая в нем идеи-эйдосы, восхищается им. В нем он встречается с тем, что относится к окружению, а так же с тем, что относится к его переживаниям. Одно всегда отражает другое, но человек все чаще догадывается об их несовпадениях и автономии.

Видя несовершенство как реалий, так и переживаний, человек стремится реконструировать и то, и другое через объективацию, репрезентацию и технологизацию интуитивно чувствуемых им эйдосов как концептуально совершенных форм. Осознавание реализации ценностей в когнитивных репрезентациях (технологиях) может существенно активизировать то, что мы называем творческим потенциалом созидания как предметов, реализующих ценности, так и самих ценностей. Если предположить, что осознание [4] — это портал как переход ценностного в когнитивное, то интенсификация основных порталов связана с актуализацией расширяющегося спектра креативных состояний сознания. Это основная концептуальная гипотеза данной работы.

Известные издревле порталы осознания, синхронизирующие духовную и органичную физическую формы существования человека до сих пор не получили ясной холистической концептуализации. Поэтому в широком и многообразном спектре измененных состояний сознания, открытие которого несомненная заслуга трансперсоналогов, собственно креативные состояния сознания недостаточно артикулированы. На первый взгляд они занимают промежуточное положение между базисным (бодрствующим) сознанием и глубоко измененными его состояниями (при глубоком трансе,

гипнозе или сновидении). В первом случае имеется несколько предвзятое уверенное понимание участия своего «Я» в окружающей и внутренней реальности. Во втором — неизвестная или фантомная реальность захватывает и меняет само чувство «Я», поэтому по возвращении к базисному сознанию большинство людей говорит о невыразимости пережитых впечатлений. Креативное состояние сознания расширено: возвращается сомнение в прежней реальности, возникает доверие и любопытство к иной неочевидной реальности. При этом сохраняется возможность (не без трудностей) перевода необычных впечатлений в ментальность базового сознания, т.е. у этих двух состояний сохраняется транскомуникабельность при чувстве непрерывности меняющегося «Я». Учитывая универсальность транскомуникативного процесса, креативные состояния сознания в качестве порталов могут быть потенциально транспозиционны или занимать метапозицию в отношении всего спектра состояний сознания, трансформируя при этом и сам базис.

Предлагая конкретную четырехмерную модель порталов осознания, мы исходим из главных универсальных векторов проявленности физического мира и их экзистенциального переживания человеком в качестве универсальных жизненных координат. Речь идет об Энергии, Информации, Пространстве и Времени. Для понимания порталов осознания важно увидеть в них сочетание материальной очевидности и психологической таинственности и трансцендентальности. По-видимому, в этой сопряженной напряженности прячется загадка, тайна и психофизическая суть портала. Эти метамодальности могут быть универсальными методологическими координатами анализа.

Человек спонтанно живет во всех противоречиях естественной и культурной жизни, поэтически принимая, переживая, т.е. осваивая их в концептах — зародышах смыслов. Любой зародыш это одновременно и встреча, и синергия противоречия «инаковых», т.е. элементарное транскомуникативное событие. Ассимиляция противоречия встречи не только рискованна, опасна, стрессогенна; она также может принести неизъяснимое наслаждение и транс. Рождение концепта всегда рискованно, ассимилирует противоречия, но и не гарантированно, неожиданно и чревато приятным инсайтом, освещающим осознание.

До боли просто и естественно десятки тысячелетий человек испытывал стресс и наслаждение, объединяя, осваивая холод и жару, а в результате — сколько родилось конкретных ухищрений — когнитивно-конструктивных решений! Чего стоит только то, что освоение этого «простейшего» жизненного противоречия привело к укрощению огня. Сколько с тех пор прошло времени, пока не появились конструкты-понятия «температура», «энергия», породившие основные сложнейшие технологии современной цивилизации.

Сегодня для перехода от рожденных в противоречиях креативных ценностно-смысловых концептов к точным эффективным когнитивно-конструктивным решениям столько времени уже нет. Неслучайность холодинамичной и трансцендентной жизни человека и универсума в нозетическом поэзисе образует единство Времени — Пространства — Информации — Энергии. Каждый из порталов многомерен по своему, но все порталы взаимноохолархичны [7]. Сумеет ли человек совершить в них великий переход в качественно новую форму жизни, ускоряя трансформацию базовых креативных ценностно-смысловых концептов в когнитивно-конструктивные решения? Вопрос открыт, тем и интересен. Это глобальная проблема эмерджентности «homo sapiens» в «homo noeticus».

Существует психологический барьер гармонизации взаимной транскомуникабельности концептосферы [5] и техносферы. Но человек, по космоическому предназначению, потенциально уже является «сталкером» или «проявителем» тонких нозетических эйдосов-гармоний универсума с иными степенями свободы в более скованных их материальных воплощениях (с меньшими степенями свободы). Он изначально обладает даром души интуитивно чувствовать специфику психологического времени, пространства, информации и энергии и слабое соответствие их более грубым физическим аналогам. Развитие

осознания этой специфики сохраняет концептосферу человека более свободной, сильной и креативной в отношении конструктивной техносферы. Тогда он с помощью дизайна способен более ясно передать техносфере высшую эстетику души, родственную ноэзису.

Список литературы:

1. Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: Сборник статей в честь академика Н.Ю. Шведовой. — М.: Азбуковник, 2007. — С. 606–622.
2. Кабрин В.И. Психологический универсум человека ноэтического // Психологический универсум образования человека ноэтического. — Томск: ТомГУ, 1999. — С. 47–59.
3. Кабрин В.И. Коммуникативный мир и транскомуникативный потенциал жизни личности: теория, методы, исследования. — М.: Смысл, 2005.
4. Кабрин В.И. Антропоцентрическая или ноэтическая эмерджентия сознания 3.0 // Сибирский психологический журнал. — 2013. — №50. — С. 17–37.
5. Лихачев Д.С. Очерки по философии художественного творчества. — СПб: Рус.-Балт. инф. центр БЛИЦ, 1996.
6. Сурина Т.В. Поэзис как архетип культуры // Вестник Томского гос. ун-та. — 2008. — №316. — С. 67–70.
7. Wilber K. Integral psychology: consciousness, spirit, psychology, therapy. — Boston and London: Shambhala, 2000.

Контур классификации практик использования психодиагностических методик в исследовательских целях (на примере методики С. Розенцвейга)

Калинин И.В., Ульяновск

The classification's contour of practices of using psychodiagnostic methods for research purposes (Rosenzweig technique as an example)

Kalinin I.V., Ulianovsk

Исследование поддержано РГНФ: проект № 14-06-00143.

Анализ вопроса, какие части психодиагностической методики подвергаются различным изменениям для достижения психологами исследовательских целей, поставленных ими в рамках своих научных работ, позволяет сделать вывод о том, что модифицируются практически все структурные части теста (инструкция, стимульный материал, ключи для обработки, интерпретация). Не имея возможности в силу ограниченности объема данной статьи, ни привести уже осуществленный нами анализ практик изменения под цели конкретного исследования более широкого перечня методик, ни сослаться на всех авторов, которых мы уже подвергали изучению и ссылались на них в других наших публикациях [3, 4], сосредоточимся лишь на одной из методик: тесте рисуночных фрустраций С. Розенцвейга.

Анализ показывает, что, как правило, модификация каждой из структурных составляющих указанной методики осуществлялась по следующим линиям.

1. Инструкция. В отличие от стандартной инструкции: а) взрослым респондентам предлагалось ответить либо с позиций ребенка (Н.И. Непомнящая), либо с позиций хорошо знакомого человека (Л.А. Регуш), либо с позиций представителя своей национальности (В.Ю. Хотинец); б) 24 карточки из стандартного набора предлагалось сгруппировать либо по степени роста агрессивности (Ф.С. Сафуанов), либо по степени смысловой близости (Ю.А. Васильева).

2. Стимульный материал. В отличие от стандартного варианта: а) набор в 24 карточки либо варьировался от 6 (Ю.А. Васильева; В.А. Лабунская) до 20 (Е.М. Борисова; О.А. Коломийцева), либо карточки предъявлялись не все сразу, а сериями по 4–6 картинок в течение нескольких встреч (Л.А. Регуш); б) менялась сюжетно-ролевая составляющая

шая содержания карточек (Й. Шванцара; Ю.В. Александрова; Н.С. Курек); в) изменялись содержание и форма вопросов со стороны одного из фигурантов фрустрирующей ситуации (О.А. Колонийцева); г) производилась вербальная (Е.М. Борисова, Г.П. Логинова, М.О. Мдивани) и невербальная (В.А. Лабунская) формализация стимульного материала, который затем и предлагался для выбора.

Следует особо отметить, что в рамках модификации именно стимульного материала перспективным представляется возможности использование методики С. Розенцвейга в исследовании взаимодействия субъектов инклюзивного образования.

3. Обработка. В отличие от стандартной обработки: а) производился кластерный анализ восприятия фрустрирующих ситуаций (И.А. Кудрявцев, Ф.С. Сафуанов; А.С. Голев); б) производилась разработка собственных индексов и показателей (В.Л. Васильев, И.И. Мамайчук); в) вводилась балльная система ответов респондентов (Л.А. Регуш; Н.С. Курек).

4. Интерпретация. В отличие от стандартной схемы интерпретации практически все из указанных выше авторов в той или иной мере реинтерпретировали полученные результаты в соответствии с теми изменениями, которым они подвергли инструкцию, стимульный материал и ключ методики С. Розенцвейга.

Корректное изменение какой-либо части методики Розенцвейга в рамках конкретных работ для достижения авторами локальной исследовательской цели было обозначено нами как интрастесовая модификация психодиагностической методики (в данном случае методики С. Розенцвейга). Вместе с тем в настоящий момент возникла необходимость выделить еще одну практику, которая не так уж редко используется различными представителями психологического клана, для достижения ими целей поставленных в исследовании. Уже в рамках проанализированного выше многообразия использования в нетрадиционном ключе методики рисуночной фрустраций С. Розенцвейга можно наблюдать выход за пределы интрастесового пространства в сферу интертесового применения на уровне отдельных структурных компонентов методики. В связи с этим данная практика была обозначена нами как интертесовая.

Так, в работах указанных выше авторов (Ю.А. Васильевой [1]; И.А. Кудрявцева, Ф.С. Сафуанова и А.С. Голева [5]) исследование выходит на проблему изучения инструментария с помощью способов, которые в психодиагностике сами выступают в качестве самостоятельной методики. Речь идет об анализе стимульного материала (стандартный набор карточек) С. Розенцвейга с помощью метода репертуарных решеток Дж. Келли. Необходимо отдельно отметить, что сам метод репертуарных решеток можно рассмотреть, как перенесение метода социометрии Дж. Морено в пространство семантических связей на уровне отдельно взятой личности. Поэтому метод репертуарных решеток Дж. Келли с полным правом мог бы быть назван методом внутриличностной социометрии, в то же время социометрия Дж. Морено — методом семантометрии или смыслометрии межличностного пространства. Впрочем, для того, чтобы иметь право на такое утверждение, необходимо целое историко-психологическое исследование, направленное на сравнение подходов указанных авторов.

Следует обратить внимание на то, что репертуарная решетка Дж. Келли, включив в свой состав картинку из методики С. Розенцвейга, стала выступать по отношению к последнему в качестве оболочки, в среду которой этот тест погружен, а сам «Тест рисуночной фрустрации» в качестве элемента. В то же время, сам тест С. Розенцвейга может быть рассмотрен в качестве оболочки по отношению к элементам, которые могут быть погружены в ее контекст, для изучения. Именно так можно интерпретировать изучение феномена «отраженной субъектности» в работе А.В. Петровского и И.П. Гуренковой [6], когда в стандартный вариант картинок контуром вносился третий персонаж, который обнаруживал «немое присутствие» внутри стимульного материала. В данном случае можно говорить об интертесовом принципе использования психодиагностического инструмента.

Следует заметить, что использование психодиагностической методики в качестве оболочки для изучения какого-либо психологического феномена, свойственно не только для «Методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга». В этом смысле весьма показательным является аналогичный «оболочечной стратегии интертестового применения» прием, который использовал в своей работе В.В. Знаков в контексте исследования половых различий в понимании неправды, лжи и обмана [2]. Здесь в качестве «оболочки» выступила методика ценностных ориентаций М. Рокича.

Использование для достижения исследовательских целей интертестовых практик в виде: 1) включения самого стимульного материала методики С. Розенцвейга как элемента методики Дж. Келли (И.А. Кудрявцев, Ф.С. Сафуанов, А.С. Голев [5 и др.]) и 2) введения в стимульный материал методики С. Розенцвейга «немного свидетеля» как способа изучения «отраженной субъектности» (В.А. Петровский и И.П. Гурenkova [6]), — для полноты картины должны быть дополнены еще двумя их вариантами: 3) использование при исследовании одних и тех же взрослых субъектов двух вариантов методики С. Розенцвейга: детского и взрослого (Н.И. Непомнящая) и 4) использование методики с ее внешней (формализованной) стороны в качестве посредника (С.Н. Шипшин). В последнем случае мы вынуждены выйти за рамки методики С. Розенцвейга, на примере которой в рамках данной статьи и проводился анализ практик ее использования в исследовательских целях, однако все же считаем необходимым указать на данный способ как на одну из самых мощных исследовательских практик [4].

Подводя итоги, следует сказать, что даже такой весьма неполный перечень вариантов использования методики рисуночной фрустрации С. Розенцвейга, дает достаточно богатый для размышления материал в плане изучения творческого подхода к решению исследовательской задачи уже на уровне средств ее решения. Само применение психодиагностического инструментария выступает как «способ способа» для корректного получения этого материала, так необходимого в целях подтверждения выдвинутой гипотезы. Именно в этом, на мой взгляд, и состоит одна из главных задач перспективного подхода к рассмотрению проблем психодиагностики в рамках самого операционального уровня методологии психологической науки — уровня конкретного психодиагностического инструментария.

Список литературы:

1. Васильева Ю.А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психологический журнал. — 1997. — №2. — С. 58–78.
2. Знаков В.В. Половые различия в понимании неправды, лжи и обмана // Психологический журнал. — 1997. — №1. — С. 38–49.
3. Калинин И.В. Использование теста С. Розенцвейга в психолого-педагогической практике: 20 лет применения (на примере анализа журнала «Вопросы психологии» за период 1986–2005 гг.) // Симбирский научный вестник. — 2010. — №2(2). — С. 78–85.
4. Калинин И.В. Использование методики С. Розенцвейга для решения исследовательских задач. — Ульяновск: УлГУ, 2015.
5. Кудрявцев И.А., Сафуанов Ф.С., Голев А.С. Нарушение поведения лиц в состоянии алкогольного опьянения: психологические механизмы и правовые аспекты профилактики // Психологический журнал. — 1986. — №6. — С. 75–87.
6. Петровский В.А., Гурenkova И.П. Новая модификация фрустрационной методики // Личность в общении и деятельности. — Ульяновск: УГПИ, 1985. — С. 37–43.

Qualitative methods in psychology

Karitsky I.N., Moscow

У психологии странное отношение к собственным методам: это касается и интроспекции, и качественной методологии в целом. Если математика, физика, химия, биология и другие естественные науки спокойно используют качественные методы по мере необходимости, и полагают их важным компонентом исследовательской стратегии, то психология даже с презрением и официально выбросила интроспекцию из своего арсенала еще в конце XIX столетия, тем не менее, «тайно» и постоянно продолжая ею пользоваться на протяжении всего последующего времени [3, 4]. Что-то похожее произошло и с качественной методологией в целом, хотя ей, наконец, в 1970–80-е гг. дали официальное пристанище в области гуманитарных исследований.

Понятно, что каждая наука, да и любое другое познание, могут начаться только с определения специфических качеств своей области исследования. Это в равной степени касается и математики, и физики, и экономики, и психологии. Только определив хотя в общих чертах свой предмет исследования и основные качественные сущие, подлежащие исследованию, наука конституируется как определенная исследовательская область. На этой основе далее возможно использование количественных методов. Это, с одной стороны, всеми признается, с другой, сугубо качественный этап науки считается ее неразвитой стадией развития. Тем не менее, работа качественного определения это то, что сопровождает науку на всех исторических ступенях ее развития и в любом конкретном исследовании на любом его шаге, исключая разве что только совершенно формализованные и математизированные процедуры, т.е. те, где сознание «приложено» минимально, если процедуры уже выработаны, вплоть до машинных вычислений. Другое дело, что на эту постоянную работу качественного определения сущего и его сторон не всегда обращают внимание, она делается как бы между делом, поскольку основание человеческого опыта в основном и состоит в определении сути происходящего, т.е. его качества.

Другими словами, всякая наука начинается с качественной методологии, прежде чем перейти к количественной, для одних наук этот этап довольно быстрый (геометрия, математика, астрономия, логика, механика), для других весьма длительный (гуманитарное познание). Качественная методология неизменно сопровождает любую научную дисциплину на всех стадиях ее развития, хотя это не всегда в полной мере рефлексируется. Новое предметное поле в любой науке на начальном этапе осваивается с помощью качественных методов. Любое количественное исследование содержит в себе в явном или снятом виде качественную методологию: очень определенно на начальных ступенях исследования, когда формируется предмет исследования, также определенно на заключительных стадиях при интерпретации результатов. Более того, современная качественная методология представляет собой экспликацию, выявление предпосылок и этапов количественного исследования, обычно скрывааемых, тех этапов, на которых формируется теоретическая схема. Можно сказать, что сейчас гуманитарная наука более пристально вглядывается в собственные основания, зачастую умозрительные, а не эмпирические.

Хотя существуют разные подходы к истолкованию понятий «качество» и «количество», важным являются следующие замечания Гегеля, который полагал, что «качество есть... тождественная с бытием определенность, ...нечто перестает быть тем, что оно есть, когда оно теряет свое качество», тогда как «количество есть, напротив, внешняя бытию, безразличная для него определенность». Хотя эти суждения он относит только

«к царству природы, а не к миру духа»: по Гегелю, понятие качества в приложении к психологии имеет весьма ограниченное применение [2]. Тем не менее, эти высказывания только подчеркивают существование качественного определения предмета исследования и вторичность количественного, без качественной определенности исследовательской данности мы не можем начать количественное исследование, численными методами мы всегда изучаем определенное качество. Все эти соображения в целом подчеркивают одно: качественной методологии (в этом широком ее понимании) в исследовании избежать нельзя, даже если сознательно мы пытаемся ее элиминировать из наших исследовательских процедур.

Часто указывают, что количественная методология исходит из объективности реальности и находится в позиции получения объективных данных о ней, а качественная методология исходит из конструируемой реальности и при ее использовании важно понять, как происходит это конструирование [1, 6, 7]. В связи с этим следует отметить, что объективная реальность является так же конструктом (социальным представлением), дело только в том, что этот конструкт мыслится именно как объективная реальность, как нечто, что существует в некоей неизменной абсолютности, которую рано или поздно можно постичь в этой ее абсолютности, т.е. как абсолютно независимую от познающего субъекта, объективно. Таково понимание реальности как объективной на классической стадии развития науки, другой стороной чего является отсутствие альтернативных версий реальности [5]. Качественная методология только делает явным это эпистемологическое допущение, и в этом смысле вводит представление о множестве реальностей (как множестве представлений о реальности), тогда как количественная (на классической стадии) исходила из одной. Конечно, вопрос об абсолютной реальности, реальности самой по себе, вне субъектов восприятия, как либо ноуменальной, либо общезначимой реальности, остается, но также понятно, что мы всегда имеем дело с реальностью данной конкретному субъекту, т.е. конструируемой реальностью, в лучшем случае — с общезначимыми представлениями.

Между качественной и количественной методологии прослеживается тесная связь. Поскольку все методы науки, по сути, являются разного рода развитием и усложнением, опосредованием наблюдения (эксперимент — наблюдение в контролируемых условиях; в интервью, анкете и тесте по преимуществу используются результаты самонаблюдения), то достаточно это показать для наблюдения. Наблюдение в его различных формах производится с целью познания. Два его параметра являются существенными для рассмотрения его разновидностей: степень структурированности (от свободного до жестко структурированного) и способ фиксации результатов (описание, измерение). Свободное и описательное наблюдение представляет собой качественную методологию, структурированное является тенденцией к количественной, использующее измерительные процедуры — количественной, но существуют и разные промежуточные формы. Только не следует забывать, что за всякими структурой и измерением находятся, пусть и вынесенные за скобки, некоторые качественные представления, да и в самом качественном исследовании, как бы мы того не хотели, мы не можем избежать наших перцептивных, ментальных и иных установок. То, что определенно можно сказать об этих двух методологиях: качественная — более открытая и нацеленная на получение принципиально новых знаний, количественная — в целом более консервативная, исходящая из устоявшихся знаний.

Таким образом, понятно, что качественная методология в широком значении слова всегда существовала в науке и количественная методология основывается на так понимаемой качественной методологии. В то же время, та сфера исследований, которая определенно сформировалась в гуманитарных науках в 1970–80-е гг. (если не рассматривать этот процесс более детально) и получила название «качественные исследования» (qualitative research), представляет собой качественную методологию в более узком и бо-

лее специальном значении слова. Хотя с ней совместимы все характеристики, которые были выше даны качественной методологии в широком значении слова, существует еще несколько специфических критериев, которые позволяют выделить именно эту область исследований, как более частную [1, 6, 7]. И первый критерий — эмпирический: к концу 1970-х гг. сложилась совокупность направлений исследований, которая получила названия «качественные исследования», «качественные методы», «качественная методология» и т.п. В силу эмпиричности данного критерия эта область исследований обнаруживает себя по самоназванию, а теоретическая общность этих исследований нуждается в специальном изучении, и эта работа выполняется многими исследователями.

Другой ряд критериев носит теоретический характер. Это, во-первых, принципиальное противопоставление качественной и количественной методологии, определенным образом понимаемыми, т.е. «качественников» объединяет гуманитарная самооценочность объекта исследования как живой и живущей реальности, нацеленность на ее конкретность, уникальность, своеобразие, различие, тогда как «количественники» исходят из теоретических моделей психики, личности, человека и социальных групп, редуцируя объект исследования к схеме, из которой элиминирован реальный процесс человеческой жизни и акцентуирован ряд абстрактных параметров этой жизни. В первом случае мы имеем дело с живой жизнью, во втором — с препарированной. По этому критерию обнаруживается прямое влияние на подъем качественных исследований гуманистической психологии и формирования в западном мире психологического общества как специфической формы его организации. Во-вторых, в качественной методологии доминируют идеи социального конструкционизма (реальность как совместно создаваемые представления о реальности), тогда как для количественной характерно понимание реальности как объективной, данной в восприятии. Это опять различие по линии классической, неклассической и постнеклассической науки [5]. Существует и ряд других важных критериев.

Список литературы:

1. Браймен А., Белл Э. Методы социальных исследований. — Харьков, 2012.
2. Гегель Г.В.Ф. Энциклопедия философских наук. — Т. 1. — М., 1974.
3. Карицкий И.Н. Специфический и всеобщий метод психологии // Труды Ярославского методологического семинара. — Т. 3: Метод психологии / Под ред. В.В. Новикова и др. — Ярославль, 2005.
4. Мигдал А.Б. Качественные методы в квантовой теории. — М., 1975.
5. Степин В.С. Теоретическое знание. — М., 2003.
6. Улановский А.М. История и векторы развития качественных исследований в психологии // Методология и история психологии. — 2008. — Вып. 2.
7. Smith J. A. Qualitative Psychology: A Practical Guide to Research Methods. — L., 2008.

Вечная проблема сознания

Карицкий И.Н., Родькин С.Е., Москва

Eternal problem of consciousness

Karitsky I.N., Rodkin S.E., Moscow

В каждый исторический период в науке существует мода на определенные темы исследований, проблемы и идеи. Философия и психология в этом отношении не являются исключением. В то же время в этих науках есть одна проблема, которая неизменно остается актуальной во все времена, — это проблема сознания. В исторической ретроспективе она формулировалась в разных терминах, и, прежде всего, в категориях души и сознания. До Р. Декарта и Дж. Локка, как бы не выражалась данная проблематика в конкретных языковых формах, она связывалась с феноменом души, в Новое время и

сегодня, — по большей части, с понятием сознания, реже — психики, по существу, оставаясь все той же проблемой сущности человека (мы здесь опустим проблему психики и сознания у животных).

Самый поверхностный исторический обзор проблемы сознания (души, психики) показывает, что она вполне была осмыслена в древнейших цивилизациях, и, прежде всего, в индуизме, где были сформулированы, по сути, все современные подходы к ее решению, в частности, представленные в веданте, санкхье, йоге, ньяе, вайшешике, мимансе, буддизме, джайнизме, локаяте, шиваизме, сикхизме и других учениях. Во многих случаях мы видим здесь весьма тонкий и изощренный анализ проблемы сознания. Определенный набор этих философских взглядов присутствует в учениях древних греков и римлян, европейское средневековье, скорее, представлено концепциями объективного идеализма, а Возрождение и Новое время вновь расширяют до предела спектр возможных трактовок сознания. Современные философские и психологические теории сознания бесконечно варьируют все возможные подходы: от предельно и грубо материалистических на основе современных достижений физических наук до самых уточненных ментальных и духовных толкований, только для классификации которых понадобились бы десятки страниц. Кроме того, существует проблема разных значений слова «сознание». Например, В.М. Аллахвердов отмечает, что оно «имеет едва ли не сотню разных и противоречащих друг другу значений» [2, с. 29].

Поскольку психологические теории сознания в явной или неявной форме содержат определенные онтологические основания, то в самой общей форме, вслед за философскими подходами к проблеме сознания, их можно разделить на четыре основные группы: материалистические, объективно-идеалистические, субъективно-идеалистические теории сознания и теории, игнорирующие философско-онтологический аспект проблемы. Кроме того, существуют теории в разных пропорциях смешивающие эти основные варианты решения проблемы. И, естественно, далее эти подходы разделяются на множество вариантов. Может показаться, что данное деление является устаревшим и не отвечающим современному многообразию версий решения проблемы сознания, но, тем не менее, оно явно представлено и определяет более частные аспекты психологических теорий сознания, если рассматривать всю проблематику сознания достаточно широко, а не только в рамках научно-психологических подходов, которые сегодня в целом тяготеют к разным модификациям материализма [от грубого до довольно тонкого, сравните: «нейроны сознания» (Е.Н. Соколов), «сознание как состояние мозга» (F. Crick, D. C. Dennett,) и «сознание как психическая форма выражения объективного идеального» (Э.В. Ильенков)], поскольку сознание ими объясняется из внешних субъекту процессов, а не из самого субъекта, и в самом исходном допущении о реальности субъект полагается эмпирическим и никогда трансцендентальным [3, с. 46].

Помимо указанного, сегодня существует ряд других важных классификаций подходов к пониманию сознания. Г. Т. Хант, опираясь на исследования Т. Нэтсоулса, выделяет семь основных трактовок сознания (значений слова «сознание»): сознание как межличностное значение, сознание как внутреннее знание, сознание как бодрствование, сознание как чувствование или осведомленность, рефлексивное сознание (осведомленность об осведомленности), сознание как вся совокупность восприятий и представлений (сознание в философском смысле, сознание вообще), сознание в значении двух и более одновременных потоков осознанности, и в то же время он делает еще ряд более тонких различений сознания, например, таких как уровни и степени проявления сознания [7, с. 71–78]. Д.М. Розенталь говорит о том, что слово «сознание» чаще всего используется для обозначения трех различных феноменов: бодрствования (*creature consciousness*), осведомленности (*transitive consciousness*) и рефлексивности (*state consciousness*), и подчеркивает, что «в теоретических дискуссиях о сознании зачастую

не удается сохранять ясность, о каком из трех феноменов идет речь». Основное внимание он уделяет теориям сознания первого порядка (сознание осведомленности) и теориям сознания высшего порядка (рефлексивное сознание) [6, с. 55–71]. И существует еще колоссальное количество подходов к решению проблемы сознания, которые можно классифицировать по различным критериям [см. хотя бы 1, 3–5].

Если для материалистических систем философии и психологии человек — это биологический организм, имеющий высокоразвитый мозг и в силу этого при известных условиях обладающий сознанием, то для большинства идеалистических систем философии и психологии, как и практически для всех религий, человек — это вечная душа (сознание), воплощенная в смертном теле. Это непреходящая проблема: что есть человек и как он соотносится с сознанием, поскольку ответить окончательно на этот вопрос можно только зная, как все есть на самом деле, в противном случае мы исходим из одного из допущений о реальности, делая довольно произвольный выбор. Так или иначе, при любом мировоззренческом раскладе проблему сознания решает человек, а точнее — ее решает сознание, сводим ли мы человека к сознанию или считаем сознание только функцией мозга, т.е. решает человек, будучи в своей сущности сознанием, или решает человек как существо обладающее сознанием. Тогда проблема сознания сводится к вопросу: может ли сознание дать ответ на вопрос, что оно собой представляет? И если на него мы ответим утвердительно, то — ко второму: как получить этот ответ?

То, что несомненно известно о сознании, сводится к нескольким важным его характеристикам. Во-первых, любая данность реальности является данностью в сознании, касается ли это материального мира, самого сознания или любого содержания сознания. Т.е. мир существует для нас только будучи представленным в сознании, все аспекты мира как непосредственно чувственное его восприятие или представление о нем, это все есть содержание сознания, а то, что мы полагаем материальный мир независимым от сознания, является нашим привычным эмпирическим допущением, возможно удобным, но все же недоказанным допущением. Другими словами, возвращаясь к Р. Декарту, мы можем сказать, что это единственно достоверное. Во-вторых, несомненным является наличие существования в разных смыслах. Существует сознание, Я как безусловно достоверное, неоспоримое и первичное, исходное существование. Существуют содержания сознания, как вторичные, имеющие основу в сознании. Вот эти содержания мы привычно разносим в две группы: восприятия мира (который полагаем объективным, и тогда превращаем мир в первичное существование) и представления о мире (которые полагаем субъективными отражениями мира, т.е. вторичными по отношению к миру). Но все же исходная данность есть сознание, а его содержание, будет ли оно восприятием или представлением, это только его содержание. В-третьих, если исходить из того, что все является содержанием сознания, то тогда, что бы мы ни изучали, мы изучаем сознание: его содержание, его способы порождения содержания и сущность сознания. Но это три разные, хотя и взаимосвязанные проблемы. Если исходить из того, что, несмотря на трансцендентальную исходность сознания, мир первичен в отношении содержания сознания, то тогда фундаментальные вопросы формулируются следующим образом. В каком смысле существует трансцендентальное сознание? Трансцендентальное и эмпирическое сознание это одно сознание или два разных сознания? Как соотносятся мир и трансцендентальное сознание? Как соотносятся мир и эмпирическое сознание? Кажется бы, какое отношение эти философские вопросы имеют к психологическому изучению сознания, нельзя ли изучать сознание чисто эмпирически и феноменологически? Наверное, имеют такое отношение, что, не ответив на них, мы всегда будем находиться в сфере эпифеноменов, а не в сфере сущности сознания.

Возможно, одной из причин того, что проблема сознания является «вечной», является то, что каждому новому философу или психологу, когда он созревает до нее, приходится эту проблему решать заново, решать для себя. По сути, отвечать на вопрос: чем

является человек? А поскольку существуют стадии в понимании этой проблемы и логические варианты решения проблемы, и каждый мыслитель в силу множества причин склоняется к определенному истолкованию проблемы и ее решению, то во всякий исторический период мы имеем все тот же набор возможных решений: хотя отдельные мыслители имеют продвижение в решении проблемы сознания, но научное сообщество все время находится в рамках одного и того же дискурса, поскольку его пополняют все новые решатели данной проблемы, и тогда появляются новые-старые теории сознания от бесконечного числа имяреков.

Список литературы:

1. Акопов Г.В. Проблема сознания в современной психологии // Методология и история психологии. — 2007. — Вып. 3.
2. Аллавердов В.М. Сознание как парадокс. — СПб, 2000.
3. Велманс М. Как отличать концептуальные моменты от эмпирических при изучении сознания // Методология и история психологии. — 2009. — Вып. 3.
4. Карицкий И.Н. Понятие субъекта и объекта в философии и психологии // Методология и история психологии. — 2010. — Вып. 1.
5. Петренко В.Ф. Космический странник — сознание: опыт индивидуального брейн-штурминга // Методология и история психологии. — 2009. — Вып. 1.
6. Розенталь Д.М. Концепции и определения сознания // Методология и история психологии. — 2009. — Вып. 3.
7. Хант Г. Самый фундаментальный или самый ошибочный из эмпирических вопросов: что такое сознание? // Методология и история психологии. — 2009. — Вып. 1.

Анализ понятийно-категориального пространства психологической науки

Карпенко Л.А., Москва

Analysis of conceptual and categorical space psychological science

Karpenko L.A., Moscow

Необходимость в исследовании понятийно-категориального пространства психологической науки возникла в 1990–2000-х гг. в период начала работы над «Российской психологической энциклопедией», которая была задумана в 1992 г. А.В. Петровским и М.Г. Ярошевским. Идея создания нового словарного издания была связана с необходимостью освобождения справочной психологической литературы от влияния жестких политических и идеологических доктрин. Предполагалось издание объемом 200–250 п.л., которое, как и все справочные издания такого типа, должно было строиться на основе классических требований к энциклопедическим изданиям, т.е. предстояло создать словник, включающий не менее 5000 терминов. Исследовательская часть проекта, тем не менее, должна была включать глубокую логическую разработку терминологии основных предметных областей психологии. Через два года первый вариант словника был готов и содержал более 5000 наименований. Были также установлены контакты с большим количеством авторов, разработаны компьютерные программы для банка данных энциклопедии, позволяющие распределять терминологию по отдельным направлениям психологии и решать другие задачи этого издательского процесса.

Однако в 1995 г. в связи с сокращением государственного финансирования работа над психологической энциклопедией была остановлена. Тем не менее, исследования продолжались, благодаря грантам РФФИ в 1997 и 1998–2000 гг., поддержавших тему анализа понятийных полей и междисциплинарных связей различных направлений психологии. Было показано, что до 90-х гг. XX века наиболее распространенным способом соотнесения многообразных психологических идей, теорий и фактов в их преемственности, взаимосвязи и сосуществовании выступал исторический подход. Конкретно,

при анализе истории психологии, он проявлял себя либо как логико-научное познание, либо как персоналистический подход, в котором в качестве основного фактора развития науки рассматривалась личность ученого, особенности его жизненного пути; либо как экологический подход, в соответствии с которым главное в психологическом анализе — «дух времени» (интеллектуальный, идеологический, политический, экономический и т.п.). Кроме того, для истории психологии характерно представление материала по школам и направлениям [4, с. 523–524].

Не отрицая важности исторического подхода при анализе развития психологического знания, подчеркнем, что исторический анализ не решает всех проблем построения научного методологического фундамента психологии. Отметим также, что в этой классификации не упоминается культурологический подход к анализу движения психологических идей во времени и пространстве, их сквозному прорастанию в смежных науках, видоизменению и трансформации в связи с культурными переменами. Анализ научных трудов исследователей-психологов показал, что большинство из них склонялось к логическому (позитивистскому) подходу в изучении психологии как науки, ее фундаментальных оснований и влиянию на нее других наук. Однако это не привело к позитивным результатам, поскольку не было найдено приемлемого объяснения основным проблемам психологии (психофизиологической, психофизической и др.). Одновременно во многих публикациях фиксировалось, что психология не только во времена Л.С. Выготского, но и сейчас пребывает в постоянном кризисе.

В такой ситуации общенаучный методологический прием предполагает выход за рамки конкретных условий задачи и ее переформулирование, что, по существу, означает переход к новому аналитическому подходу или даже новой научной парадигме. Таким прорывом, например, оказался новый подход к пониманию жизни на всех ее уровнях (от организмов, до социальных и экологических систем). В литературе уже сформулировано понимание того, что человечество является частью сложных высокоинтегрированных живых систем, для описания и понимания которых возникает новый язык. Ученые называют этот подход по-разному: теория динамических систем, теория сложных систем, нелинейная динамика, сетевая динамика и т.д. [2, с. 10]. Некоторые важнейшие открытия этих ученых были признаны революционными. Однако, отмечает Ф. Капра, никто до сих пор не предложил общую систему, которая объединила бы все эти новые открытия, а также не разработал соответствующие понятия, которые соответствовали бы такой системе [2, с. 11].

Развивая идею глубокой экологии, Ф. Капра утверждает, что кризис научных представлений обусловлен тем, что большинство исследователей (и в особенности крупные социальные институты) придерживаются концепций устаревшего мировоззрения, т.е. представлений, неадекватных сегодняшнему перенаселенному и глобально взаимосвязанному миру. Тем не менее, решение основных проблем нашего времени существует, — считает Ф. Капра, — но это требует радикального сдвига в наших представлениях, мышлении, ценностях, чтобы принять смену парадигм [2, с. 20]. От механистического мировоззрения мы здесь переходим к холистическому, экологическому взгляду. Принять это было трудно физикам, но не психологам, которые уже в 30-е гг. прошлого века описывали человека как целостную систему.

Работа Ф. Капры ориентирует исследователей на анализ изменений в движении научного знания, в том числе психологического. Новые принципы организации, как базовые принципы экологии (взаимозависимость, гибкость экосистемы, партнерство и многообразие) [2, с. 320–336] можно использовать не только для построения устойчивых человеческих сообществ, но и для анализа понятийно-категориального пространства психологической науки, включающего анализ научного вклада ученых в развитие основных направлений психологии. Опора на эти принципы, их дальнейшая проработка, явилась для нас основанием, на котором предполагается выстраивать модели

понятийных полей основных направлений психологии. Под понятийным полем мы понимаем семантическое пространство терминологической развертки, структурная сложность которой определяется предметно-смысловыми связями между категориями, понятиями и терминами как данного направления психологии, так и их связями со смежными психологическими направлениями и другими науками [3]. Частично эта работа была проделана, но до выстраивания подобных сложных сетевых конструкций еще предстоит многое сделать.

Разработка понятийных полей начиналась с анализа научного языка конкретных направлений психологии, одновременно разрабатывался метаязык их структурного описания. Однако при анализе персоналистической истории психологии (истории психологии в лицах) мы столкнулись с тем, что обычное понятийное поле здесь выстроить невозможно, поскольку персоналии (научные биографии) не являются понятиями. Как правило, это достаточно большие тексты, содержащие в себе интеллектуальный, социальный, политический, экономический и иные контексты. В этой связи был разработан историографический подход, позволивший, через контекстный анализ биографий и научного вклада конкретных ученых, определить с каким направлением или подразделением психологического знания каждый из них соотносится.

Это было тем более необходимо, что позволяло в соответствии с достижениями ученых выстраивать структуру психологического знания достаточно подробно (от фило-софско-методологических основ до конкретных прикладных направлений психологии). Всего таких направлений в этом аналитическом исследовании было выделено девятнадцать. [1, с. 570]. В результате этой работы выстроилась достаточно разветвленная предметная структура направлений психологии, в рамках которой возможно было расположить фамилии ученых-психологов, как в алфавитном, так и в хронологическом порядке. Под этим порядком понималось ранжирование персон (алфавитное и по датам жизни) в тех разделах психологии, в которых они работали и внесли определенный научный вклад. Хронологическое ранжирование позволяло в некоторой степени определять первенство того или иного ученого в разработке данного направления психологии [1, с. 571–578].

Следует отметить, что реально количество ученых и, соответственно, количество прикладных психологических направлений, в которых они работают, значительно больше представленного в данном труде [1]. Поэтому получившееся историографическое описание в определенной мере является моделью психологического знания и не может считаться полным. Разработанный метод контекстного анализа научного вклада ученых позволяет в дальнейших исследованиях не только более полно выстроить структуру психологического знания, но и перейти к построению структуры сложной сетевой динамики развития психологического знания, включающей и понятийные поля психологии, и связи психологического знания с другими науками. Кроме того, практическим выходом подобных исследований могут стать психологические словари и энциклопедии в традиционном и электронном виде, снабженные обширным отсылочным аппаратом.

Список литературы:

1. История психологии в лицах. Персоналии / под ред. Л.А. Карпенко // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь: В 6-ти тт. / Ред.-сост. Л.А. Карпенко, под общ. ред. А.В. Петровского. — М.: ПЕРСЭ, 2005.
2. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. — Киев: София; М.: Гелиос, 2002.
3. Карпенко Л.А. Методология построения понятийных полей психологии // Ежегодник РПО: Мат-лы 3-го Всеросс. съезда психологов. 25–28.06.2003 г.: В 8-ми тт. — Т. 4. — СПб: Изд-во СПб ун-та, 2003. — С. 180–182.
4. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. — СПб: Евразия, 2002.

Personal values as a subject of psychological research

Kashirsky D.V., Barnaul

Вопрос о предмете изучения самый трудный из больших теоретических вопросов психологии; в его решении ключи не только к проблемам теории психологии, но и к вопросам психологической практики. «Когда нет критерия того, что относится к психологии и только к ней, — писал П.Я. Гальперин, — легко происходит подмена предмета психологии предметом других наук... Отсюда проистекает то фактическая ликвидация психологии, оставляющая нас беспомощными перед стихией собственной душевной жизни, то, напротив, неправомерная психологизация явлений, относящихся к другим областям знания» [1]. В данном случае, — как подчеркивал П.Я. Гальперин, — речь не идет о том, чтобы объяснить предмет психологии, а о том, чтобы выделить его и сделать предметом подлинно психологического изучения [1].

Сказанное во всей полноте может быть отнесено к феномену личностных ценностей, которые все чаще в последнее время выступают в качестве предмета в исследованиях, нередко называющих себя психологическими. Однако личностные ценности как сложный междисциплинарный феномен изучаются не только психологией, поэтому нужно четкое указание на то, что в личностных ценностях должна изучать психология, а что в личностных ценностях психология изучать не должна. Психологу, прежде чем приступать к изучению данного феномена (во избежание смещения акцентов, редукционизма, подмены понятий и пр.), следует определить, в чем именно заключается предмет подлинно психологического изучения.

Проведенный анализ показывает, что изучение личностных ценностей в современной психологии имеет ряд особенностей. Остановимся на двух из них.

1. Многие психологические теории и концепции вообще обходятся без понятия ценность, хотя эта категория нередко присутствует в той или иной теории или концепции в скрытом или переименованном виде. Психологи чувствуют необходимость в этом понятии и активно его используют, однако, на данный момент понятию ценность в психологии не удалось утвердиться в самостоятельном статусе. Так, психологи, говорят о значимости чего-то для субъекта, о мотивах деяния или поступка, подразумевая иногда под мотивами и ценностями. Говорят о ценностях-целях или ценностях-средствах. Относят ценности к убеждениям или смысловым образованиям личности. Ценности в представлениях психологов напоминают «мешок, в который сложены самые разные вещи». Что же такое ценности, субъективные ценности, личностные ценности? Можно ли говорить об их самостоятельном онтологическом статусе? Какие функции они выполняют? Какую феноменологию описывают? В чем заключается задача их психологического изучения?

Для ответа на эти вопросы следует решить следующие четыре задачи [2].

а. Определить понятие «личностные ценности», дав ему собственно психологическую трактовку как явление субъективному, внутренне преобразованному, отраженному, присвоенному субъектом мира культурных ценностей.

В соответствие с нашими представлениями, личностные ценности — это интериоризированные и принятые человеком критерии должного, позволяющие отделить добро от зла, пользу от вреда, истину от заблуждения, достойное от недостойного, красивое от безобразного. Они являются социальными по происхождению и строению, т.к. обусловлены обществом и появляются в результате взаимодействия человека и мира культуры (ценности не могут появиться в душе изолированного индивида), и в то же время глубоко индивидуальными, субъективными по способу существования, т.к. в них со-

средоточен неповторимый жизненный опыт человека, представлено своеобразие его потребностей и переживаний.

б. Феномен личностных ценностей не может быть детально осмыслен, если рассматривать его в отрыве от системы базовых категорий психологической науки — личности, сознания, деятельности.

Ценности органично вплетены в личность и могут быть осмыслены только в связи с личностью, как целостностью. Зависимость ценностей от личности как индивидуальности заключается в том, что реальным распорядителем ценностей является личность, субъект. Ценности составляют содержательную сторону направленности личности, определяют ее отношение к миру, лежат в основе жизненных выборов; наделяют тот или иной из противоположных мотивов (в ситуации волевого выбора) дополнительной побудительной силой.

Люди различаются ценностными приоритетами в зависимости от склада их индивидуальности. Не имея, по-видимому, самостоятельной линии развития, ценности человека зависят от общего развития личности. Личностные ценности, скорее, связаны с особенностями личностного развития на той или иной стадии онтогенеза, чем с особенностями развития системы ценностей на предыдущих жизненных циклах. Ценности субъекта не развиваются самотеком, постепенно превращаются в сознательно регулируемую систему и в своих зрелых формах характеризуются свойством овладения.

Ценности присутствуют в сознании в двух планах: значения (знака, «называния») и смысла, будучи обеспеченными эмоционально-переживаемым и потребностно-пристрастным отношением субъекта. Ценности пронизывают человеческую деятельность и поведение, органично вплетены в ее структуру. Ценности требуют своей жизненной реализации. Невозможность реализации личностных ценностей приводит к внутренним противоречиям, конфликтам, «напряжениям», разрешением которых может явиться как прогрессивное развитие личности, так и ее разрушение (девиантное, делинквентное, криминальное поведение). Следует различать ценность как личностное и ценность как деятельностное образование по аналогии с тем, как различать между собой мотивы личности и мотивы деятельности, субъективно не всегда совпадающие между собой. Далеко не все личностные ценности достигают воплощения в деятельности, но они продолжают жить в душе человека, придавая смысл его существованию.

в. Четко установить связи данного понятия с другими понятиями, используемыми для описания потребностно-смысловой сферы личности (потребности, мотивы, смыслы).

Личностные ценности рассматриваются нами в качестве «внутренней» для личности «системы координат», предназначенной для структурирования индивидуального психического образа, наделения событий внутренней и внешней жизни оценочными маркерами в координатах «плохо—хорошо», «красиво—безобразно», «уместно—неуместно» и др. Если мотив это то, «что» нужно человеку, а смысл отвечает на вопрос «зачем» нужен субъекту предмет потребности [3], то ценность представляет собой более «градуированную категорию», их функция — сопоставление и ранжирование между собой всех «зачем» и всех «нужно» по критерию субъективной значимости («что должно»). Ценность есть «сгусток» потребностей, их субъективно отработанное, отрефлексированное, обобщенное, вербализированное представительство в психике. Ценности складываются в системы и как изолированные элементы не развиваются. Развитие личностных ценностей в онтогенезе происходит за счет перестройки структуры (иерархии ценностей) и содержания (смысловой наполненности ценностей). Качественные преобразования и перестройки системы ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. Кардинальные перестройки ценностей приурочены к кризисам в развитии личности и составляют их суть.

г. Указать соответствующую эмпирическую реальность или конкретно психологическую феноменологию, стоящую за данным понятием.

В плоскости эмпирических исследований роль личностных ценностей наиболее явно выступает в следующих случаях: выстраивание субъектом собственных приоритетов (ситуации ранжирования, соподчинения событий, предметов, мотивов, смыслов и др.); интерпретация и оценка в ситуации жизненного выбора, личностного самоопределения.

2. Большинство современных психологических исследований личностных ценностей, являются скорее социологическими, чем собственно психологическими, т.к. ценности выступают в них с «внешней», назывной, а не «внутренней», субъективной стороны. В современной науке намного большее распространение и развитие получила социологическая (социально-психологическая) ветвь исследования личностных ценностей (М. Рокич, Ш. Шварц, У. Билски и мн. др.). Однако психологам (по определению) следует изучать не только то, в чем заключаются различия или сходства между декларируемыми ценностями представителей различных социальных групп (что, собственно и происходит в массовой исследовательской практике), но также и то, какой субъективный смысл вкладывает человек в ту или иную ценность. Данное положение является методологически принципиальным, поскольку фокусирует внимание исследователя на собственно психологическом аспекте анализа, а именно на субъективной реальности господствующих (гласно и негласно) культурных ценностей [2].

Уклончивое отношение психологов к своему предмету (столь распространенное в зарубежной психологии) оборачивается редукционизмом в трактовке психического. Вполне отчетливо это наблюдается, в частности, в социологизации психологии ценностей, что фактически означает потерю предмета исследования в данной научной области. На наш взгляд, современная психология нуждается в подлинной психологии личностных ценностей, а также в разработке валидных методов исследования, которые позволили бы изучать и моделировать субъективное измерение ценностного мира человека, т.е. давали возможность подойти к данной проблеме и посылно решать ее с подчеркнута психологических позиций.

Список литературы:

1. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. — М.; Воронеж, 1998.
2. Каширский Д.В. Психология личностных ценностей: Автореф. дисс... доктора психол. наук. — М., 2014.
3. Сосновский Б.А. Мотив и смысл. — М.: Прометей, 1993.

Л.С. Выготский — классик постнеклассической психологии

Клочко В.Е., Томск

L.S. Vygotsky is the classic of post-nonclassical psychology

Klochko V.E., Tomsk

Пытаясь подняться от истоков научной мысли в психологии к современному состоянию науки, к чему собственно и обязывает предмет анализа, заданный названием конференции, необходимо быть готовым к тому, что развитие исходных идей, обозначенных нашими великими предшественниками, не было предзаданным и линейным. Трудно проследить все коллизии сложнейшего переплетения исходных идей, учесть особенности их дальнейшего становления в рамках научных школ и направлений, опирающихся на эти идеи, а также естественным образом происходящую их деформацию, обусловленную давлением со стороны фактологии и т.д.

Два момента хочется отметить особо. Во-первых, трудно (если вообще возможно) оценить происходящее внутри тренда «от истоков к современности», избегая вопросов о закономерностях развития научного познания и тенденций развития науки, обусловленных этими закономерностями [4, 5]. Во-вторых, в связи с учетом вышесказанного,

вполне возможен вариант, когда исходные идеи оказываются столь глубокими, а возможность их понимания и принятия научным сообществом отодвинута настолько далеко в будущее, что ассимиляция исходной идеи может оказаться достаточно трудным делом даже для современной науки. По моему мнению, именно это происходит сегодня с оценкой научного творчества Л.С. Выготского: слишком ранний «забег» ученого в пространство постнеклассической рациональности позволил ему стать «Моцартом в психологии», но не облегчил рационализацию присущей ему методологической культуры, столь необходимую для более полного понимания и признания его исходных идей [7].

Вынося в название доклада утверждение «Л.С. Выготский — классик постнеклассической психологии», я хотел тем самым подчеркнуть, что двигаясь от истоков науки к современности, необходимо все время смещать «призму видения». В оптике классических парадигмальных установок открывается один «методологический портрет» Л.С. Выготского, в неклассических когнитивных схемах — другой, а в призме постнеклассических идеалов рациональности его творчество обретает новые (и довольно неожиданные) измерения и параметры. От себя замечу, что это не первая моя попытка говорить и писать о Л.С. Выготском именно как классике постнеклассической психологии. Первые попытки «были прерваны» В.П. Зинченко, который «перехватил» приоритет, опубликовав в 2006 г. статью «Метафоры живого смысла». Он пишет в этой статье: «...с точки зрения бытующих ныне характеристик постнеклассической науки, подчеркивающих ее междисциплинарность при конструировании моделей, в которых синтезируются изыскания из разных областей знания, Л.С. Выготский был классиком постнеклассической науки» [2, с. 102].

Полностью соглашаясь с данным определением, считаю необходимым подчеркнуть, что, во-первых, междисциплинарный аспект творческих изысканий Л.С. Выготского действительно является важным признаком постнеклассичности его идей, но остается при этом признаком, который не является единственным и определяющим. Во-вторых, можно доказать, что подход Л.С. Выготского был более чем междисциплинарным. Он носит все признаки трансдисциплинарного подхода, приход которого (на смену междисциплинарному подходу) предсказал Ж. Пиаже еще в самом начале 1970-х годов.

Про современное состояние науки можно сказать, что трансдисциплинарный подход вызревает внутри междисциплинарного дискурса, а признаками его являются трансдисциплинарный перенос понятий и когнитивных схем, а также обнаружение общих закономерностей, до поры до времени воспринимавшихся как частные «внутрипредметные» реалии [6]. Исключительно качество, которым обладал Л.С. Выготским, заключалось, на мой взгляд, в его способности не заимствовать когнитивные схемы из других наук, используя аналогию, а видеть за ними нечто большее и универсальное: «...положение в физике и в психологии принципиально одно и то же — методологически, разница в степени» [1, с. 348]. И доказал справедливость этой мысли, утверждая, что положительная роль психики заключается не в отражении реальности, а в том, чтобы «субъективно исказить действительность в пользу организма» [1, с. 347]. Это не было аналогией или простым переносом идеи М. Фарадея, которую спустя сто лет А. Эйнштейн определил, как «величественную». Суть этой мысли М. Фарадея заключалась в том, что электрическая частица уже своим существованием порождает изменение состояния пространства в своей непосредственной окрестности (электрическое поле). Между смысловыми полями Л.С. Выготского и электрическими полями М. Фарадея стоит не аналогия, но принцип существования открытых саморазвивающихся систем, и, как правильно заметил Л.С. Выготский, «разница в степени».

Мне кажется, что предложенное Л.С. Выготским определение миссии и функционального предназначения психики оказалось одним из самых сложных (для понимания) мест в методологии ученого. «Субъективное искажение действительности в пользу человека» является феноменом, который невозможно расшифровать в бинарной логике классицизма,

четко дифференцирующей субъективное и объективное, внешнее и внутреннее, материю и дух и т.д. Он не поддается разрешению в тернарной логике неклассицизма, признающей «со-бытие противоположностей» по формуле «и то, и другое». Почему трудно выйти к пониманию той сложной психологической реальности, которая порождается в результате взаимодействия субъективного и объективного? В одной из последних своих работ В.П. Зинченко заметил: «Мы редко сомневаемся в том, что объективное существует, но почему-то обязательно хотим сделать субъективное дериватом объективного, вместо того чтобы расширить само понятие объективного, включив в его пределы субъективное и при этом сохранив его самим собой» [3, с. 43]. Но дело, как мне думается, заключается не только в отсутствии сомнений по поводу не смешиваемости явлений, традиционно считающимися «противоположностями». У Выготского за счет указанного «искажения в пользу человека» работает механизм отбора из среды того, что нужно человеку в каждый момент времени, т.е. имеет для него смысл. Поэтому и сознание человека носит смысловой характер, и сама психика понимается как «решето, процеживающее мир» [1, с. 347].

Здесь открывается истинная причина, позволяющая считать Л.С. Выготского классиком постнеклассической психологии. Как известно, предметом изучения в постнеклассической науке являются сложные открытые саморазвивающиеся (и самоорганизующиеся) системы, устойчиво существующие за счет присущей им способности отбирать из среды то, что им необходимо в каждый момент времени. Такой направленный, избирательный отбор предполагает существование у открытых неравновесных (перманентно дефицитарных) специальных систем органов отбора. Заявить о том, что сознание и психика есть «орган отбора, решето, процеживающее мир и изменяющее его так, чтобы можно было действовать» [1, с. 347] мог только ученый, который придерживается идеалов постнеклассической рациональности.

Да, Л.С. Выготский не использовал современный лексикон теории саморазвивающихся открытых систем (саморазвитие, самоорганизация, избирательный отбор, самоотбор, аттракторы, точки бифуркации и т.д.), что естественно. Но он предвосхитил много из того, что происходит в современной науке. Например, вот как Л.С. Выготский формулирует одну из основных идей современной теории самоорганизации о слабом взаимодействии, способном определить дальнейшее развитие системы, приближающейся к точке бифуркации. «Легко можно себе представить, как незначительные сами по себе реакции, даже малоприметные, могут оказаться руководящими в зависимости от конъюнктуры в том “пункте коллизии”, в который они вступают» [1, с. 87]. Ученый не использует понятие «саморазвитие», но по отношению к развитию ребенка он подходит именно с точки зрения саморазвития. Достаточно вспомнить его известную аналогию учителя с «рикшей» и «вагоновожатым». Учитель не должен развивать («учитель-рикша»), он должен формировать ситуацию, в которой развитие пойдет само собой («учитель-вагоновожатый»). Необходимо только обеспечить соответствие между потенциалом развития, который есть у ребенка, и средой, которая должна отвечать возможностям ребенка, чтобы актуализировались и заявили о себе движущие силы (само)развития.

Обобщая можно сказать, что наступает время, когда и сама наука, преодолевающая идеалы и установки классицизма, неоклассицизма и неклассицизма, вдруг начинает глубже понимать свои истоки, обнаруживая при этом и своих «классиков постнеклассики», творчество которых продолжает влиять на ее нынешний облик.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. — Т. 1. — М., 1982.
2. Зинченко В.П. Живые метафоры смысла // Вопросы психологии. — 2006. — №5. — С. 100–113.
3. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Психология сознания: современное состояние и перспективы: Мат-лы II всеросс. науч. конф. 29 сент. — 1 окт. 2011 г. — Самара: ПГСГА, 2011. — С. 43–84.

4. Ключко В.Е. Закономерности движения психологического познания: проблема ценностей и смысла в призме трансспективного анализа // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. — М., 2008. — С. 41–61.
5. Ключко В.Е. Эволюция психологического мышления: этапы развития и закономерности усложнения // Сибирский психологический журнал. — 2011. — №40.
6. Ключко В.Е. Когнитивная наука: от междисциплинарного дискурса к трансдисциплинарному ракурсу // Сибирский психологический журнал. — 2012. — №46.
7. Klochko V.E. Cultural-historical psychology of L.S. Vygotsky: exploring the logic of multidimensionality // Psychology in Russia: State of the Art. — 2010. — Т. 3.

Интегративная психология и запросы современности

Козлов В.В., Ярославль

Integrative psychology and demands of the modern

Kozlov V.V., Yaroslavl

Проблемы духовности, смысла человеческого бытия, надличностных измерений существования, движения за развитие человеческого потенциала, относятся к числу «вечных». Они вызывают неизменный интерес у философов и историков, писателей и моралистов, религиозных мыслителей и психологов. В самой психологии между тем эта проблема относится к числу наименее исследованных, притом что интеграция повседневной жизни с подлинной духовностью является одной из самых важных задач нашего времени.

В начале XXI столетия проявилась одна особенность, которой раньше никогда не было: современный человек имеет возможность самостоятельно повышать уровень целостности своего сознания, самостоятельно достигать интеграции, не передавая это основное право жизни другому человеку: психотерапевту, жрецу, шаману, психологу, священнику — человеку, являющемуся носителем интегративных функций общества. Можно предположить, что именно сейчас появилась возможность выбора духовного пути и личностной реализации за пределами ограничений школ, братств, сект, религий, социальных клише.

С начала 1990-х годов мы разрабатываем интегративную психологию [1]. На наш взгляд, существует социальная востребованность этой парадигмы по следующим причинам. Во-первых, общая дезориентация в целях, морально-этических нормах, жизненных, экзистенциальных и культурных ценностях привела к возникновению потребности выстроить эти структуры на психологическом уровне. Во-вторых, с возникновением эгоцентрических, прагматических, индивидуалистических ценностей происходит тотальное отчуждение людей друг от друга и невозможность интимно-личностных отношений между людьми. Востребованная потребность в этих отношениях выражена в российском обществе. В-третьих, духовная депривация, опустошенность, формирует необходимость внутри личности заполнять это пространство новым, лично значимым содержанием через психологическое знание.

В течение последних 25 лет мы в методологическом отношении столкнулись со следующими проблемами. Имеет ли современная постсоветская психология духовные измерения? Может ли психология дать те ценности, которые были сокрушены в процессе нескольких странных и безумных перестроек во всей стране и которые продолжают по сей день? Готова ли современная психология изменить свою парадигму и стать интегративной наукой, отвечающей на психологические и духовные потребности человека, на экзистенциальные вызовы современной России? В состоянии ли ученый мир современной российской психологии сформировать интегративную парадигму на уровне учебников и образовательных технологий? Могут ли существующие образовательные системы готовить психолога новой парадигмы, который может по-

мочь себе и другим в аспекте «учителя жизни» и «духовного наставничества»? Это новые проблемы совершенно нового времени.

Хаос перестроек сокрушил коммунистический космос и обнажил безнадежную слабость советской психологии в ответах на самые насущные вопросы души. У современной российской психологии в этом аспекте существует три возможности: 1) трансформировать советскую психологию, обновив некоторые базовые принципы построения науки, отсекая идеологизированную материалистическую профанацию; 2) интегрировать российскую психологию с западной и восточной психологией в русле методологического плюрализма и принципа многомерности истины; 3) родить свою российскую психологию с душой и с духовностью. Первый подход, на наш взгляд, является самым простым и доступным. В конце концов, он не требует кадровой и мировоззренческой перестройки в российской психологии. Тем более, нужно признать, внутри материалистически ориентированной психологии и вне ее сферы сформирована достаточно основательная духовная психология, которая в высших формах была ориентирована на системность и интегрированность. Основная сложность заключается в том, что духовные ценности материалистического миропонимания идентифицированы с идеей коммунистического строительства и тоталитарного режима. В настоящий момент эти ценности находят широкую критику и обесценены. Второй подход проявляет современные тенденции российской психологии, особенно тех авторов, которые стремятся психотехнологизировать и практицизировать советскую психологию, которая отличалась теоретичностью, часто схоластичностью. Зарубежная психология и восточные модели духовности предприняли активную интервенцию на бывшую ментальную территорию Советского Союза. На наш взгляд, вторая стратегия оказалась наиболее важной в реализации возможности рождения «психологии с душой» как интегративной науки. Можно предположить, что на стыке переосмысленной советской психологии и трансформированных через русский менталитет западных и восточных подходов может родиться новая психология — интегративная, имеющей предметом душу человека.

Независимо от того, какое содержание будет иметь интегративная психология, необходимо выполнение некоторых условий: во-первых, нужно сформировать общую теорию психологии, которая предельно точно и подробно отражала бы психическую реальность во всем разнообразии ее проявлений и возможных манифестаций; во-вторых, необходима разработка системы методов, техник, практик, психотехнологий, позволяющей исследовать пространство психического; в-третьих, нужно сформировать умения и навыки не только для того, чтобы понимать и использовать психопрактические методы и техники, но и для изучения концепций, моделей, теорий психологии. Что касается общей теории как систематизации психологического знания, она должна обладать практической применимостью. Теория должна обладать качеством модели мира, которую человек может «перерисовать», проверить на себе, апробировать на внутреннюю адекватность.

Явно понятно, что такая психологическая теория должна обладать, в крайнем случае, тремя качествами. Во-первых, понятность и доступность. Вне сомнения, в современной психологии нет недостатка в картах психического. Но в основном они написаны на таком языке, что человеку нужно очень долго заниматься внутри школы или направления психологии, чтобы приблизительно осознать контуры этой карты. Другой крайностью является профанация психического, когда самые сложные механизмы человеческого поведения, мотивации, деятельности упрощаются и за видимой простотой выхолащивается само содержание механизмов, свойств, явлений души человеческой. Именно по этим причинам в теории необходимо определить некоторую срединность изложения между псевдонаучной сложностью (птичьим языком психологии, как выражался известный психолог В.В. Новиков [2]) и плоским упрощением психологии.

Во-вторых, точность и соответствие реальности. Нет ни в философии, ни в психологии абсолютно точной теории психического. Более того, в интеллектуальных кругах общества несоответствие теории о психической реальности с самой психической реальностью, является основной движущей силой методологических и теоретических поисков психологии в течение последних 2,5 тысячелетий. Точность определяется объяснительными качествами теории психологии, насколько она созвучна не только прописным истинам обыденной жизни, но и научному поиску, визионерскому опыту, психодуховным переживаниям пикового характера. Часто точные и подробные теории в психологии разрабатываются для определенных территорий психического, например, сенсорно-перцептивных процессов. При этом происходит явное сужение территории психики. Так же существует соблазн закономерности, полученные на определенной территории, перевести на все пространство психического. Это наблюдается повсеместно в психологической науке. С другой стороны, территориальные карты в основном имеют сакральный характер и доступны только для узких специалистов в психологии. Одновременно существует реальная угроза формирования карт несуществующих территорий психики, основанных на фантазиях и вымыслах. В последнее время появилось огромное количество «психологий» с галлюцинаторной территорией. Для любого человека, осознающего и воспринимающего, существует потребность в целостном понимании себя не только как носителя материальных и социальных качеств, но души и духа. Теория психологии должны быть достаточно универсальна, проста, читаема и адекватно применима в любой жизненной ситуации человека.

В-третьих, достаточная подробность. Это требование является особенно значимым для объяснения многих феноменов надличностного, интерперсонального и трансперсонального характера. При всей обобщенности теории, которую может предложить психологическое сообщество, она должна будет описывать и те территории психического, которые в позитивистски настроенной психологии считаются мифологическими, мистическими или патологическими. В теории психологии важно обозначить возможную территорию психической реальности настолько подробно, чтобы человек мог любое психическое состояние и любой эпизод своей жизни соотносить с общей моделью психологии. В этом смысле требование подробности и универсальности является чисто утилитарным и прагматическим.

Не менее важно, чтобы современные психологи были носителями этой теории, т.к. им принадлежит роль ретранслирования языка психологии в ясность осознания и разрешения проблем людей, достижения ими личностных целей и задач наиболее эффективными методами. Одновременно современная теория психологии должна иметь духовное содержание, экзистенциально-формирующую функцию, продуцировать жизненно важные ценности и смыслы.

Список литературы:

1. Козлов В.В. Интегративная психология: Пути духовного поиска, или Освящение повседневности. — М., 2007.
2. Новиков В.В. Социальная психология: феномен и наука. — М., 1998.

Методология психологического исследования и преподавания психологии

Корниенко А.Ф., Казань

Methodology of psychological research and teaching of psychology

Kornienko A.F., Kazan

Психология как двуликий Янус. С одной стороны, это особая отрасль науки, с другой — учебная дисциплина. Как наука психология представляет собой особый вид человеческой деятельности, направленной на получение новых знаний о психике и пси-

хических явлениях. Психология как учебная дисциплина — это определенная совокупность уже имеющихся знаний о психике и психических явлениях, которая предназначена для передачи учащимся. Передача научных психологических знаний учащимся осуществляется преподавателем психологии в процессе его профессиональной педагогической деятельности. Получение и усвоение знаний, передаваемых преподавателем, осуществляется учащимися в процессе учебной деятельности.

Усвоение учебной дисциплины «Психология» можно рассматривать как начальную стадию в профессиональном становлении, как психолога, так и преподавателя психологии. Но затем пути их профессионализации расходятся. Психолог начинает осваивать методологию получения новых психологических знаний, а преподаватель психологии методологию передачи совокупности уже полученных психологических знаний учащимся. Что же представляет собой методология научного психологического исследования?

Поскольку методология в буквальном смысле является наукой о методах, речь, очевидно, должна идти о том, как проводятся психологические исследования. Однако прежде чем ответить на вопрос «как?», нужно ответить на вопросы «что?» и «для чего?». Первый вопрос это вопрос о том, какая область действительности подлежит исследованию, что является объектом и предметом психологического исследования. Второй вопрос касается мотивационных аспектов исследования, определяющих цели и задачи исследования, его научную и практическую значимость, а также актуальность научной проблемы, с решением которой связано исследование [2].

Довольно часто в качестве объекта психологии указывается человек, как материальный носитель психики и протекающих в психике психических явлений. Однако при этом смешиваются два понятия: «объект действительности» как онтологическое понятие и «объект исследования» как понятие гносеологическое. Человек, являясь носителем психики, в онтологическом плане выступает как особый объект действительности. В гносеологическом плане он может выступать в качестве объекта исследования, но не психологии, а антропологии. В психологии и в психологическом исследовании человек выступает как субъект исследования. В качестве объекта исследования следует рассматривать то, что исследуется, а не того, кто обследуется.

В основе выделения объекта исследования лежит недостаток знаний о явлении, который не позволяет исследователю в полной мере понять и объяснить сущность явления. В качестве объекта психологического исследования могут выделяться психические явления, о которых что-то неизвестно. Сам же вопрос, задаваемый в связи с объектом исследования, является формулировкой научной проблемы. Очевидно, что научная проблема и исследование того, что указано в качестве объекта исследования, должны быть актуальными и иметь высокую социальную значимость.

Отвечая на вопрос, в форме которого сформулирована научная проблема, исследователь фактически формулирует гипотезу своего исследования и выделяет предмет исследования. Последующая процедура верификации гипотезы связана с выбором методов и методик исследования, позволяющих достичь цели исследования — проверки сформулированной гипотезы. Подтверждение или опровержение гипотезы означает получение новых научных знаний, благодаря которым могут измениться представления о сущности и механизмах исследуемого явления. Будучи признанными научным сообществом, новые психологические знания и новые психологические теории могут стать достоянием учебников и учебных пособий по психологии.

Если проведение психологического исследования связано с поиском ответов на вопросы о том, что исследовать, для чего исследовать и как исследовать, то в преподавании психологии главными являются вопросы о том, что преподавать и как преподавать [6].

Решение проблемы «что преподавать?» обычно связывается с разработкой стандартов образования, написанием учебников и учебных пособий, регламентирующих содержание знаний, которые преподаватель должен передать учащимся. Однако препода-

даватель психологии в общем случае не ограничен знаниями учебников и учебных пособий по психологии. Источником его психологических знаний могут выступать научные публикации отечественных и зарубежных психологов, имеющийся у него житейский опыт и знания из области, так называемой, «житейской психологии». В связи с этим проблема «что преподавать?» дополняется вопросом о том, кто преподает, какой у него уровень профессиональной компетентности и каких научно-мировоззренческих установок он придерживается.

Решение второй проблемы — «как преподавать?» — связано с разработкой и применением общепедагогических принципов, подходов, методов и средств обучения учащихся. Однако в решении данной проблемы применительно к преподаванию психологии есть особые нюансы, которые обусловлены спецификой знаний, подлежащих передаче учащимся. Одним из таких нюансов является отсутствие в психологии удовлетворительных научных определений большинства психологических понятий и общепризнанной категориальной системы психологии [6]. Прежде всего, это касается таких понятий как «психика» и «психический процесс», «мышление» и «понимание», «сознание» и «осознание» [4, 5].

Спрашивается, как преподавать психологию, не определившись с основными психологическими понятиями? Как, например, объяснить учащимся специфику познавательных, эмоциональных и волевых психических процессов, если сами психологи считают, что классификация этих процессов, «лишена какого-либо реально понимаемого теоретического смысла» [1, с. 158], «не базируется на каком-то едином и логически ясном основании» [7, с. 8].

Очевидно, что решение проблемы «Как преподавать?» непосредственно связано с разработкой концептуальных основ психологии как науки и, соответственно, с решением проблемы «Что преподавать?». Отсутствие понимания базовых, фундаментальных для психологии понятий, вынуждает преподавателей психологии не столько объяснять их суть, сколько излагать их разные интерпретации. В результате при изучении психологии основная нагрузка у учащихся ложится не на процессы мышления, обеспечивающие понимание, а на процессы памяти, обеспечивающие запоминание и последующее воспроизведение излагаемых преподавателем различных точек зрения и противоречивых концепций, которые предлагались в разное время разными психологами. Излишняя нагрузка на память при отсутствии понимания теоретических аспектов учебного материала приводит к тому, что у учащихся пропадает интерес к психологии как науке. Окончив психологические факультеты, они чаще всего погружаются в сферу практической психологии и начинают заниматься психологическим консультированием, проведением различного рода тренингов и освоением разнообразных психотерапевтических техник.

В целях повышения познавательной активности учащихся и интереса к психологии как науки можно использовать, так называемый, «проблемный метод обучения», суть которого состоит в том, что перед учащимися ставится определенная проблема, для решения которой имеющихся у них знаний недостаточно, но которая вызывает у них особый интерес. Если значимость и необходимость решения проблемы учащимися осознается, а содержательная сторона проблемы привлекательна и оценивается как сильная для решения, то она принимается. В результате у учащихся появляется внутреннее побуждение к поиску путей решения проблемы и приобретению необходимых для этого новых знаний.

Значительно повышается эффективность усвоения и понимания учащимися теоретических основ психологии, когда вербальная форма изложения учебного материала преподавателем, а также ответы учащихся дополняются построением схем и рисунков, визуализирующих их вербальные высказывания.

Список литературы:

1. Аллахвердов В.М. Методологическое путешествие по океану бессознательного к таинственному острову сознания. — СПб: Речь, 2003.
2. Корниенко А.Ф. Методология и методы психологического исследования. — Казань: КГПУ, 2003.
3. Корниенко А.Ф. Проблемы в преподавании основ общей психологии // Психология в ВУЗе. — 2008. — №6. — С. 27–39.
4. Корниенко А.Ф. Процессы мышления, понимания, сознания и осознания // Психология когнитивных процессов: Мат-лы 3-й Междунар. науч.-практ. конф. 14–15 мая 2009 г. / Под ред. А.Г. Егорова, В.В. Селиванова. — Смоленск: Универсум, 2009. — С. 47–54.
5. Корниенко А.Ф. Психика и психические процессы: единая система психологических понятий общей психологии // Российский научный журнал. — 2009. — №4(11). — С. 78–89.
6. Корниенко А.Ф. Проблемы построения категориальной системы психологической науки // В.М. Бехтерев и современная психология / Отв. ред. Л.М. Попов. — Т. I. — Казань: Отечество, 2010. — С. 79–87.
7. Чуприкова Н.И. Система понятий общей психологии и функциональная система психической регуляции поведения и деятельности // Вопросы психологии. — 2007. — №3. — С. 3–15.

Размыкание субъекта: взгляд, доверие, внушение

Кричевец А.Н., Москва

Disclosure of the subject: look, trust, suggestion

Krichevets A.N., Moscow

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект 15-06-10626.

У нашего исследования три источника, которые в равной степени относятся к психологии и философии и касаются понимания субъекта. Первый источник — исследование Ж.-П. Сартра, результаты которого в максимальной степени выражены в главах «Бытия и ничто», посвященных взгляду Другого. Второй источник — исследования доверия (М. Бубер, Э. Эриксон, Т.П. Скрипкина, А.Б. Купрейченко). Третий источник — исследования внушения (И.Е. Шварц, В.Н. Куликов, Б.Ф. Поршнев). Мы будем рассматривать эти три проблемы как относящиеся к различным аспектам общего отношения «Я — Другой». С нашей точки зрения, интеграция трех подходов возможна при условии постановки вопроса в онтологическом плане: как возможен Субъект, который испытывает непосредственные воздействия Другого и который может доверчиво позволять такие воздействия?

Мы будем исходить из того, что мир дан сознанию как мир осмысленный. «Мир состоит не из вещей, а из фактов», — писал Л. Витгенштейн в «Логико-философском трактате», факты же, если обратиться к его более поздним работам, появляются для сознания в совместной деятельности с другими (языковых играх). Идя дальше, можно сказать, что «объективный мир» и его факты это порождения только одной «языковой игры» (в рафинированной форме естественных наук), в других же «языковых играх» могут появляться смысловые структуры, выходящие за рамки указания на вещи, их свойства и процессы. К таковым относятся, например, доверие и другие смысловые формы экзистенциального уровня. Решающими в данном контексте становятся вопросы об изменении смысловых структур, в которых сознание воспринимает мир, об их эволюции в онтогенезе и о роли других в этом процессе.

Несомненной заслугой Сартра является вполне убедительное описание ситуаций, когда смысл ситуации для одного сознания мгновенно изменяется под действием дру-

гого сознания [5]. Сартр приводит пример мгновенного появления стыда, когда какое-то не соответствующее правилам приличия поведение одного человека (этого человека Сартр описывает «от первого лица»: «предположим, я...», — пишет он, и мы используем этот прием, который позволит к тому же отличить «меня», испытывающего воздействия Другого, от «нас» — автора статьи) становится видимым другому человеку. Действие Другого состоит только лишь в присутствии в качестве взгляда, однако этого хватает, чтобы кардинально изменить мое сознание. Этот замечательный пример показывает быстроту и непосредственность возможного воздействия на меня поведения (прежде всего, мы имеем в виду поведение, выходящее за рамки вербального) другого человека. В иных случаях воздействие может быть сознательным и целенаправленным. К такому относится, например, угроза. Другой может угрожать мне самим своим видом и даже просто появлением.

Важно, что во всех этих случаях я перестаю быть единственным источником и владельцем своего состояния. Сартр мимоходом вводит еще один важный аспект взаимодействия с Другим, но далее тему не развивает. Другой может непосредственно воздействовать даже на мое восприятие, поскольку оно есть восприятие возможностей действий в предметном окружении, а не предметов как таковых. Если Другой опускает руку в карман, где, как я могу предположить, лежит пистолет, то пространство нашего взаимодействия преобразуется в пространство возможных укрытий и траекторий бегства.

Сартр вовсе не рассматривает примеры, когда целенаправленное воздействие Другого на мое состояние ставит иные цели. А между тем, такие воздействия вовсе не редкость. К позитивным видам непосредственного воздействия можно отнести подбадривающие слова и действия. В отдельных случаях такие вполне сознательно осуществляемые другим человеком действия имеют и мгновенные, и в то же время долговременные последствия, так что можно даже говорить об интериоризации этого воздействия. М. Цезарь назвала этот процесс переходом от *inter-empowerment* к *intra-empowerment* [7] и описала несколько ситуаций такого рода.

Подобное воздействие, направленное на долговременные последствия, мы наблюдали летом 2014 года на занятиях группы логопсихотерапии, которую вела Н.Л. Карпова. Цель группы — избавить ее участников от заикания. Первое совместное занятие группы называется «Сеанс эмоционально-стрессовой терапии» и ставит цель дать участникам пример их собственного речевого успеха. Основоположник подхода К.М. Дубровский назвал его «методикой директивного группового внушения» [2], а его ученица Ю.Б. Некрасова (чьей ученицей является Н.Л. Карпова) назвала свой вариант методики «групповой сеанс психотерапевтического воздействия в состоянии бодрствования (внушение наяву)» [4].

Можно обратить внимание, что в названиях более ранних работ присутствует слово «внушение». В сеансе Карповой действие «внушения наяву» также присутствовало и занимало центральное место, но слово такое не произносилось. Можно было бы написать отдельную статью, анализируя утрату обществом того интереса к внушению, который наблюдался в 1960-е и 70-е годы, и разбираясь почему слова «внушение», «суггестия» приобрели для нашего современника, скорее, негативный оттенок, но ограничения формата заставляют нас перейти прямо к существу дела. Ю.Б. Некрасова в указанной статье описывает довольно подробно последовательность состояний, через которые обычно проходит участник-пациент группы. Одно из последних описывается так: «Состояние, вызванное внушающим словом, характеризуется принятием испытуемыми критического решения говорить по-новому — их полной готовностью преодолеть психический барьер» [4]. После этого большинство участников группы демонстрирует почти безупречную речь перед аудиторией. Это кратковременное состояние внушаемости дает возможность участнику интериоризовать и превратить в долговременную «установку на выздоровление» [4] событие, происходившее в межсубъектном простран-

стве (это очень удачное словосочетание введено в работе [3]). В свою очередь, более стабильная «установка на выздоровление» позволяет позднее ведущему и участникам группы более систематическим образом и в более близком к обыденному состоянию вести работу по техническому закреплению достигнутого успеха.

Именно «события в межсубъектном пространстве», т.е. непосредственные воздействия Другого субъекта на меня, интересуют нас в первую очередь. Мы прибавили к примерам Сартра не столь экстремальный пример, в котором Другой вторгается в мое сознание и таким образом «бытие, которым я не являюсь» конституирует в поле моего опыта связанные группы феноменов [5]. Экстремальный вариант того же рода воздействия это гипноз, который изменяет мое состояние не просто без моего согласия, но даже без осознания этого изменения. В случае «внушения наяву» за участником группы остается возможность контрсуггестивного контроля, полной или частичной блокировки воздействия. Заметим, что один из участников сеанса, который мы наблюдали, продемонстрировал именно такую установку (наше наблюдение подтвердил также его письменный отчет о сеансе). Коррелятом этой контрсуггестии была также плохая речь этого участника. С уместной осторожностью можно сказать, что он защитился от позитивного воздействия Другого.

По нашему мнению, взаимодействия такого рода общераспространены. Я постоянно включен в ситуации, когда Другие воздействуют на меня, нередко ставя сознательные цели в этом воздействии, причем их цели могут оказаться для меня более или менее приемлемыми, или неприемлемыми вовсе. Я не могу заранее знать, каковы эти цели и следует ли мне защищаться. Абсолютная контрсуггестия защитит меня от обмана, но и закроет возможности развития. Чрезмерная доверчивость и внушаемость может сделать из меня игрушку обстоятельств и жертву злоупотреблений. Точное, уместное слово Другого может самым позитивным образом изменить мое отношение к ситуации и к себе, даже если у меня нет к говорящему априорного доверия, но в иных обстоятельствах подействовавшее слово Другого может оказаться умышленным обманом, что может привести к серьезным потерям, в том числе и непоправимым «искривлениям» жизненного пути. Доверие к людям и к конкретному Другому не является константой. Оно возникает и исчезает в ситуациях взаимодействия [6], поэтому в большой степени само воздействие Другого и формирует рамку восприятия этого воздействия. Но это значит, что (как и в ситуации с взглядом Другого у Сартра) я не являюсь автором и хозяином результата воздействия, Другой в большей или меньшей степени производит во мне этот результат.

Мы полагаем, что типология и картирование ситуаций воздействия Другого на мое сознание актуальная задача не только для психологии, что в свете сказанного кажется нам достаточно ясным, но и для философии. Последнее связано с тем, что точное описание такого рода феноменов дает опору для продумывания онтологии, делающей возможными «связь трансцендентальных субъектов по ту сторону опыта» (Ж.-П. Сартр [5]), интенциональное взаимопроникновение душ в ходе формирования общности их жизни (Э. Гуссерль [1]).

Список литературы:

1. Гуссерль Э. Кризис европейских наук и трансцендентальная феноменология. — СПб: Владимир Даль, 2004.
2. Карпова Н.Л. Дубровский Казимир Маркович // Энциклопедия Дельфия. — URL: <http://wiki.myword.ru/index.php>
3. Ковалев Г.А., Радзиховский Л.А. Общение и проблема интериоризации // Вопросы психологии. — 1985. — №1. — С. 110–120.
4. Некрасова Ю.Б. Сеанс психотерапевтического воздействия и некоторые психические состояния заикающихся // Вопросы психологии. — 1980. — №3. — С. 33–41.
5. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. — М.: Республика, 2000.

6. Скрипкина Т.П. Психология доверия. — М.: Академия, 2000.
7. Courela C., Cesar M. Crafting a neo-Vygotskian approach to adult education in Portugal: Collaborative project work in an alternative curriculum // Psychology in Russia: State of the Art. — 2014. — V. 7 (3). — P. 100–113.

Интеграция естественнонаучного, экзистенциально-гуманистического и субъектно-деятельностного подходов в изучении свободы человека

Кузьмина Е.И., Москва

The integration of natural science, existential-humanistic and subjective-active approaches in the study of human freedom

Kuzmina E.I., Moscow

*...Свобода
это когда забываешь отчество у тирана,
а слюна во рту слаще халвы Ширази,
и хотя твой мозг перекручен, как рог барана,
ничего не каплет из голубого глаза.
(И. Бродский)*

Постижение сущности и содержания свободы человека русскими философами и мыслителями XIX в. — Л.Н. Толстым, Ф.М. Достоевским, Вл. Соловьевым, И.А. Ильиным, иеромонахом Антонием — оказало существенное влияние на развитие психологической мысли, экзистенциально-гуманистическое понимание свободы, как наивысшей духовной ценности человеческой жизни, с самого начала возникновения науки психологии и появления Московского психологического общества. Предметом крупных споров выступила проблема выбора и следования естественнонаучному или феноменологическому (философскому) подходу, линии детерминизма или индетерминизма в понимании свободы. Члены Московского психологического общества предлагали свои идеи на совместных собраниях, спорили на страницах журнала «Вопросы философии и психологии», осмыслили содержание работ Л.Н. Толстого, Ф.М. Достоевского о внутреннем противоречивом мире человека, стремящегося к свободе, а при обсуждении работ русских физиологов об активности и рефлекторной, саморегулирующей природе психики (И.М. Сеченова, И.П. Павлова и их последователей) утверждали и обогащали семантическое пространство экзистенциального понимания свободы. Таким образом, в России период возникновения психологии как науки тема свободы была одной из приоритетных.

Все председатели Московского психологического общества с самого начала его появления (1885 .) и до приостановки функционирования (в 1922 г. философский пароход был отправлен за пределы России) — М.М. Троицкий, Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, И.А. Ильин — предложили собственные трактовки понимания этого сложного феномена. Так, многолетний председатель Московского психологического общества и редактор журнала «Вопросы философии и психологии» Л.М. Лопатин в своих работах обосновывал идею творческой причинности, утверждал существование свободы воли. М.М. Троицкий сформулировал проблему соотношения активности сознания с реальной деятельностью человека, выступил сторонником положения: если законы, принятые в обществе, противоречат требованиям человека, то он их изменяет. И.А. Ильин проводил анализ свободы в аксиологическом плане — в соотношении с ответственностью, полагая, что долг и дисциплина, верно и глубоко поняты человеком, представляют собой лишь видоизменения его внутренней свободы, которая добровольно принимает их и свободно определяет себя к внутренней и внешней связанности. Н.Я. Грот

— один из основателей экспериментальной психологии эмоций — рассматривал во взаимосвязи развитие эмоций и нравственности, в ходе анализа проблемы причинности и свободы воли пришел к выводу о зависимости свободы от самосознания и состояния человека, осознания свободы выбора.

В конце XIX века произошло крупное столкновение философов и психологов Московского психологического общества по вопросу о детерминизме и свободе воли. Против материалистической теории И.М. Сеченова и его сторонников (С.С. Корсакова, А.А. Токарского) с критикой натуралистически понимаемого детерминизма выступили Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, Г.И. Челпанов. И в дальнейшем Г.И. Челпанов, отстаивая роль психической причинности, утверждал, что существует не один, а группа факторов, определяющих движение истории, среди которых важными выступают идеи, идеалы и в целом психическое. Идеи Г.И. Челпанова с идеологических позиций были расценены как индетерминизм; вскоре организатора и директора первого Психологического института в России обвинили в идеализме, и он был освобожден от занимаемой должности. Павловская сессия в начале 50-х годов XX в. произвела раскол: естественнонаучное направление размежевалось с философским (феноменологическим, понимаемым как идеалистическим) и заняло приоритетное место в психологической науке в нашей стране.

Следует отметить колоссальную работу русских философов конца XIX — начала и середины XX вв., существенно продвинувшихся в экзистенциальном понимании феномена свободы человека и способствовавших созданию уникальной русской философской традиции ее постижения. Среди них Вл. Соловьев, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, С.Л. Франкл, И.А. Ильин, С.А. Левицкий. Все творчество Н.А. Бердяева посвящено изучению свободы как феномену личности. Им наиболее ярко выражена идея о творческой природе экзистирования, которая получила свое продолжение в концепции свободы С.Л. Рубинштейна. По мнению Бердяева, «Трансцендирование есть активный, динамический процесс, есть имманентный опыт человека, в котором человек переживает катастрофы, переносится через бездны, испытывает прерывность в своем существовании, но не экстерииоризируется, а интериоризируется... Трансцендирование в экзистенциальном смысле есть свобода и предполагает свободу, есть освобождение человека от плена у самого себя» [1, с. 27].

Несмотря на сложности, связанные с идеологией, весомый вклад в развитие концептуальных представлений о свободе внесли Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Бернштейн. Важным при изучении свободы человека является следование принципу детерминизма. В работе «Бытие и сознание» С.Л. Рубинштейн формулирует методологическое обоснование этого принципа: «Психические явления, как и любые явления в мире, детерминированы, включены во всеобщую взаимосвязь явлений материального мира... На психические явления распространяется, приобретая здесь специфическое содержание, основная общая черта диалектико-материалистической концепции детерминизма, согласно которой внешние причины действуют через внутренние условия (которые сами формируются в результате внешних воздействий)... Внешнее воздействие дает тот или иной психический эффект, лишь преломляясь через психическое состояние субъекта, через сложившийся у него строй мыслей и чувств... Изучение внутренних психических закономерностей, обуславливающих психический эффект внешних воздействий, составляет фундаментальную задачу психологического исследования» [5, с. 209].

XX век ознаменовался развитием естественнонаучного (П.К. Анохин, Н.А. Бернштейн), экзистенциально-гуманистического (Р. Мэй, В. Франкл, К. Роджерс, А. Маслоу) и субъектно-деятельностного (С.Л. Рубинштейн) подходов в изучении психического и такого его феномена, как свобода человека: каждый из них предоставляет уникальные возможности его изучения. По нашему глубокому убеждению, интеграция этих подходов расширяет поле возможностей научного познания (с участием объективных методов) этого слож-

ного многогранного феномена личности, являющегося по своему содержанию экзистенциальным, а в плане реализации требующем активного, деятельного участия субъекта. Постнеклассический этап развития психологии способствует сближению этих различных подходов, в своей совокупности представляющих единство онтологического, аксиологического и гносеологического уровней познания. На стыке естественнонаучного, экзистенциально-гуманистического и субъектно-деятельностного подходов возникают противоречия, проблемные вопросы и новые векторы исследования феномена свободы человека.

Интеграция естественнонаучного и экзистенциально-гуманистического подходов позволяет соотнести физиологическую основу свободы (И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн) с рефлексией и трансцендированием как способностью человека подняться над своим природным «Я». Интеграция экзистенциально-гуманистического и субъектно-деятельностного подходов дает возможность в едином осознания и деятельности исследовать проблемы принятия решения и выбора в условиях неопределенности, экзистирования в ходе решения предметных и экзистенциальных задач, осуществлять поиск характеристик свободного ума, соотносить свободу с другими экзистенциалами и состояниями (ответственностью, одиночеством, тревогой и т.п.). При интеграции естественнонаучного, экзистенциально-гуманистического и субъектно-деятельностного подходов осуществляется рефлексивно-деятельностный подход [2, 3, 4], при котором свобода понимается как осознание, переживание и изменение человеком границ пространства своих виртуальных возможностей. В ходе осознания и деятельности, в единстве процессов рефлексии, переживания и деятельности человек достигает свободы. Осознание свободы возникает в ходе самоопределения — построения такого отношения к границам пространства своих виртуальных возможностей, при котором преодолеваются противоречия в самореализации. Обладающий внутренней свободой человек при столкновении с препятствием в значимой деятельности осознает противоречие и поступает по внутреннему убеждению в соответствии с личными ценностными ориентациями, долгом, ответственностью [4, с. 196]. Свобода при рефлексивно-деятельностном подходе изучается в единстве процессов рефлексии и деятельности как многоуровневое явление: свобода движения индивида, свобода действия субъекта, свобода поступка личности, свобода творчества.

Список литературы:

1. Бердяев Н.А. О рабстве и свободе человека // Опыт персоналистической философии. — Paris: YMCA-PRESS, 1939.
2. Кузьмина Е.И. Психология свободы. — М.: МГУ, 1994.
3. Кузьмина Е.И. Рефлексивно-деятельностный анализ феномена свободы личности: Автореф. дисс... доктора психол. наук. — М., 1999.
4. Кузьмина Е.И. Психология свободы: теория и практика. — СПб, 2007.
5. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. — СПб, 2003.

Методологические особенности современных трансперсональных психотехнологий

Курис И.В., Санкт-Петербург

Methodological peculiarities of modern transpersonal psychological technologies

Kuris I.V., Saint-Petersburg

Современная психология характеризуется активной интеграцией направлений исследования с различными методологическими установками. Одним из них является трансперсональная психология, чья история и развитие очень точно вписывается в тему конференции — «От истоков к современности». Ее главное отличие от других направлений психологии заключается в том, что она изучает измененные (ИСС) и расширен-

ные состояния сознания (РСС), непосредственно связанные с трансовым опытом, который у каждого сугубо индивидуален в каждом конкретном случае [1, 2, 3].

Задачей данного сообщения является: 1) показать особенности трансперсональных психотехнологий, выявив их отличие, эвристичность и нестандартность, как основу методологических особенностей; 2) выявить особую роль ведущего, от личности которого нередко зависит формирование этих особенностей; 3) показать широчайшие возможности работы в ИСС и РСС в самых неожиданных и сложных ситуациях, в том числе, и чрезвычайных.

На сегодняшний день насчитывается более 10 модальностей трансперсональной психологии, которые по сути дела являются инструментами входа в измененные состояния сознания. Основными из них являются: дыхательные практики, психофизические, телесно-ориентированные, сновидческие, аутентичные, арт-практики. Каждая модальность характеризуется своей энергетической доминантой, которая определяет: энергетический потенциал; особенности входа в трансовое состояние; особенности выхода на уровень внерационального знания. Вне зависимости от модальности, их объединяет интегральность конкретных средств и методов, направленных на достижение РСС или ИСС, результатом которых является выход на уровни внерационального знания, переживание мистического опыта, инсайт и т.д. Трансперсональные технологии имеют свои особенности, которые исходят из специфики трансперсональной психологии, а именно работы в трансовых состояниях сознания и включают три составляющие: 1) содержательную, общую для всех технологий; 2) содержательную часть, основывающуюся на конкретной трансперсональной модальности и исходящих из нее характерных особенностей деятельности ведущего; 3) характерные особенности личности ведущего, определяющие суггестивное воздействие (осознанное или неосознанное) на занимающихся [4].

Вне зависимости от модальности, весь процесс погружения состоит из 3-х общих для всех этапов: 1) вводный. Он включает в себя снятие зажимов, создание комфортных условий для входа в расширенное состояние сознания, как базовое, способствующее достижению или поиску поставленных целей; 2) этап пребывания в достигнутом состоянии, нередко сопровождающийся рефлексией, или выходом в инсайт, иногда совершенно неожиданным, переживание мистического опыта; 3) выход из транса с обязательным последующим обсуждением (при групповой работе) или желанием внутреннего пересмотра своей жизни и т.д.

Сам процесс вхождения в ИСС или РСС напрямую связан с личностью ведущего. А от того, каким образом проходит каждый из этапов зависит очень многое. Цели и задачи, которые обычно ставят на семинарах или тренингах, можно условно разделить на: цели, которые ставят участники и цели, которые ставит ведущий. Цели участников, обычно, либо конкретные, исходящие из мотивации (разобраться в каком-либо вопросе, выйдя на глубинные уровни; раскрыть творческий потенциал, снять последствия стресса и т.д.). Иногда цели не выражены конкретно и присутствуют на уровне подсознания; интерес, исходящий из незнания предмета; составить кому-то компанию и т.д. Цели, которые ставит перед собой ведущий, очень отличаются от обычных обучающих, досконально изученных в педагогике. Как правило, они исходят из конкретных условий и конкретного контингента. От всех этих факторов зависит выбор способов и методов, которые могут быть использованы. И очень часто они рождаются прямо в момент проведения процесса, являясь, тем самым, результатом трансперсонального опыта самого ведущего. И, конечно, в этом случае особое значение приобретает уровень его профессионализма и готовность работать с принятой (на внерациональном уровне) информацией. Тем не менее, нельзя отрицать роль суггестивного воздействия ведущего, которое исходит из его профессионализма в совокупности с энергетикой, составляющей харизму.

Широкий спектр модальностей и инвариантностей внутри них определяет выбор конкретных средств и методов. Каждой практике присуща своя скорость ведения про-

цесса внутри ее этапов; пропорции между видами практик и (опять же) характер суггестивного воздействия, практически всегда присутствующий в любом процессе. Каждая модальность имеет свою специфику и, соответственно, сама суггестия приобретает разнообразные формы.

Наш опыт показал, что очень много зависит от энергетической составляющей, которая в каждом конкретном случае имеет свою качественную и количественную характеристики. Например, в психотелесных и телесно-ориентированных практиках суггестия исходит в первую очередь из энергетики манипуры, как чакры, отвечающей непосредственно за энергию движения, и двух нижних — свадхистаны и муладхары, отвечающих за энергию, необходимую для нормальной жизнедеятельности. В двигательных практиках в дополнение к названным необходимо добавить чакру вишуддху, которая отвечает за эмоциональную оценку ситуации. Движение тела само по себе может оказывать очень сильное воздействие, а если оно еще и высокохудожественное, то его сила значительно увеличивается. И если учесть, что энергия движения состоит из множества составляющих, среди которых: энергии движения, намерения, ритма, рисунка и т.д., и она естественно поддерживается эмоциональным фоном присутствующих, то можно только представить каков может быть уровень суггестии.

В дыхательных практиках, на наш взгляд, на первое место выходят манипура и чакры интеллектуального центра, т.е. ярко выраженный волевой аспект. Суггестия такого рода, безусловно, может быть востребована в чрезвычайных ситуациях, когда нужны срочные меры, и также, когда речь идет о групповом сеансе, или если сама психотехнология априори предполагает именно такой метод погружения. Здесь важное значение приобретает этический аспект, т.к. ведущий выступает в прямом смысле в роли манипулятора сознанием. Обычно он характерен для интегральных практик, в которых дыхательный процесс занимает доминирующее место, а также для аутентичных практик (например, шаманских), где погружение в традицию и наличие иерархических отношений является необходимым условием. В таких случаях, ведущий, будь то трансперсоналог или шаман, нередко берут на себя роль целителя, психотерапевта.

Еще одна особенность трансперсональных практик — расширение границ устойчивости и осознанности в трансовом состоянии. Все это является одновременно и результатом и ресурсом трансперсональных практик, в первую очередь, психофизических, потому что, на наш взгляд, в них наиболее полно реализуется принцип единства тела и духа, принцип холистичности.

На основании вышесказанного можно заключить следующее:

1. Главная особенность трансперсональной психологии заключается в том, что она изучает измененные и расширенные состояния сознания, непосредственно связанные с трансовым опытом, который у каждого сугубо индивидуален в каждом конкретном случае.

2. Трансперсональные технологии имеют свои особенности, которые исходят из специфики трансперсональной психологии, а именно — работы в трансовых состояниях сознания. Данные технологии включают три составляющие: а) содержательную, общую для всех технологий; б) содержательную часть, основывающуюся на конкретной трансперсональной модальности и исходящих из нее характерных особенностей деятельности ведущего; в) характерные особенности личности ведущего, определяющие суггестивное воздействие (осознанное или неосознанное).

3. Каждая модальность характеризуется своей энергетической доминантой, которая определяет: а) энергетический потенциал, характеризующий психологические качества личности ведущего; б) особенности выхода в трансовое состояние; в) особенности выхода на уровень внерационального знания.

4. Трансперсональная психология (ТПП) — это область научных знаний и методов исследования необычных психических возможностей и способностей человека [5]. На наш взгляд, эта область знаний всегда будет новой и интересной. ТПП интегрирует в

себе множество самых различных направлений человекознания, и научных, и эзотерических, и парапсихологических, которые в ТПП рассматриваются и как объекты научного исследования, и как мало изученные феномены древней мировой религиозной культуры и магии. Медленно, но верно ТПП завоевывает свое достойное место среди научных дисциплин.

Список литературы:

1. Друри Н. Трансперсональная психология. — Львов; М., 2001.
2. Козлов В.В., Бубеев Ю.А. Измененные состояния сознания: психология и физиология. — М., 1997.
3. Козлов В.В., Майков В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. — М., 2007.
4. Курис И.В. Интеграция традиционных знаний в трансперсональных практиках на основе авторской оздоровительно-развивающей психотехнологии «Биоэнергопластика»: Автореф. дисс... гранд-доктора философии. — СПб, 2010.
5. Юнг К. Г. Йога и Запад // Магический кристалл / Сост.-ред. И.Т. Касавин. — М.: Республика, 1992. — С. 289–292.

Проблема факта в современной психологии

Мазилев В.А., Ярославль

The problem of facts in modern psychology

Mazilov V.A., Yaroslavl

Работа выполнена при поддержке РГНФ, грант 15-06-10716.

Проблема факта в психологии представляет собой актуальную методологическую проблему современной психологии. Как ни удивительно, эта методологическая проблема не осознается в качестве таковой большинством исследователей. Многие исследователи ее не замечают, другие не подозревают о ее наличии. Убедительным аргументом в пользу справедливости сделанной выше констатации является следующее. Обратимся к популярному «Большому психологическому словарю», который сообщает, что факт «результат наблюдения (в том числе измерения) и эксперимента, не допускающий нескольких истолкований» [1, с. 526]. Это же самое определение воспроизводится в других современных психологических словарях. Между тем известно, что история психологии знает много случаев, когда один и тот же факт оценивается разными учеными совершенно по-разному, когда кто-то считает нечто фактом, а кто-то другой имеет по этому поводу совсем иное мнение.

Актуальность данной проблемы состоит в следующем. Психология относится к дисциплинам, имеющим эмпирическую фактологическую основу. По справедливому выражению классика науки, факты — воздух ученого (И.П. Павлов). Практически общепринятая в настоящее время в психологии точка зрения, согласно которой факт есть нечто простое, не допускающее «нескольких истолкований», является существенным препятствием для развития психологической науки и практики. Проблема факта представляет собой фундаментальную проблему современной психологии. Рассматривая факт как нечто простое и однозначное, психологи не исследовали до сих пор его структуру, не выявили уровни, не построили типологий факта. Факт при таком подходе не выступает (и не может выступать) фундаментом, обеспечивающим взаимопонимание ученых. На уровне эмпирическом отсутствие концепции факта затрудняет формирование фактологической основы науки, лишая возможности дополнительного анализа научного психологического факта как сложного явления, имеющего свою психологическую структуру, тем самым делая невозможным разработку универсального стандарта для описания факта в психологии. На уровне теоретическом недооценка данной

проблематики приводит к тому, что не может быть адекватно представлено соотношение эмпирического и теоретического в психологическом познании. На уровне методологического отсутствия разработок по проблеме факта не позволяет создать целостное современное представление о структуре психологического исследования, поскольку именно факт как сложное явление выступает тем ядром, которое обеспечивает единство структуры психологического исследования.

Как мы полагаем, психологический факт не может быть адекватно понят, если он рассматривается сам по себе, изолированно от системы других методологических понятий. Решение проблемы психологического факта, выявление его структуры, понимание детерминации позволит принципиально решить ряд важнейших вопросов: а) повысить соотносимость психологических фактов между собой; б) понять, почему одни и те же факты существенно по-разному трактуются и оцениваются различными исследователями; в) способствовать улучшению взаимопонимания между исследователями, в том числе и представителями различных школ; г) способствовать разработке моделей современного исследовательского процесса в области психологии; д) внести значимый вклад в проблему интеграции психологического знания; е) внести ясность в понимание многочисленных эпизодов из истории психологии, когда одни и те же факты получали совершенно различные описание и интерпретацию со стороны разных исследователей.

Специально проведенный исторический анализ позволяет прийти к выводу: в психологических школах, исповедующих объективный подход, проблеме факта традиционно отводилось существенно меньшее внимание. Для темы нашей статьи важно подчеркнуть, что в советской психологии проблема факта не была популярна, т.к. опосредствованный метод, являвшийся основным в психологическом исследовании, был объективным [2].

В понимании природы факта в современной философии науки выделяются две основные тенденции: фактуализм и теоретизм. Эти тенденции выступают одной из форм проявления старой дилеммы эмпиризм—рационализм. Если первая подчеркивает независимость и автономность фактов по отношению к различным теориям, то вторая утверждает, что факты полностью зависят от теории и при смене теорий происходит изменение всего фактуального базиса науки [4, с. 157—158]. А.Л. Никифоров справедливо отмечает: «В настоящее время все шире распространяется убеждение в том, что неверно как абсолютное противопоставление фактов теории, так и полное их растворение в теории. Факт является результатом активного взаимодействия субъекта познания с объектом и обладает сложной структурой, одни элементы которого детерминируются теорией и, следовательно, зависят от нее, а другие — особенностями познаваемого объекта. Зависимость фактов от теории выражается в том, что теория формирует концептуальную основу фактов: выделяет изучаемый аспект реальности, задает язык, на котором описываются факты, детерминирует средства и методы экспериментального исследования. В то же время полученные в результате эксперимента или наблюдения данные определяются свойствами изучаемых объектов. Они заполняют содержанием концептуальную схему. Таким образом, научный факт, обладая теоретической нагруженностью, в то же время сохраняет автономность по отношению к теории, ибо его содержание не зависит от теории. Именно благодаря этой относительной независимости факты способны противоречить теории и стимулировать развитие научного познания» [4, с. 158]. В другой работе А.Л. Никифоров развивает новое представление о научном факте как о некотором сложном целом, состоящем из нескольких элементов, связанных определенными отношениями: можно констатировать, что научный факт включает в себя три компонента: лингвистический, перцептивный и материально-практический, каждый из которых в равной мере необходим для существования факта» [3, с. 75—76]. «Три компонента факта теснейшим образом связаны между собой, и их разделение приводит к разрушению факта» [3, с. 76]. А.Л. Никифоров дает достаточно подробную характеристику компонентам факта. Для психологии, возможно,

более важным является то, что факт (по крайней мере, факт психологический, но представляется, что данная характеристика достаточно универсальна) имеет не только «горизонтальное», но и «вертикальное» строение. Иными словами, психологический факт имеет и уровневое строение.

Не имея возможности дать в рамках настоящего текста развернутого анализа, напомним только характеристику предтеории, т.к. она чрезвычайно важна для понимания психологической структуры факта. Предтеория представляет собой комплекс исходных представлений ученого, являющихся основой для проведения эмпирического (и даже теоретического) психологического исследования. Предтеория, таким образом, предшествует не только теории как результату исследования, но и самому эмпирическому исследованию. Предтеория имеет сложную детерминацию (образование исследователя, научные традиции, идеалы научности и т.п.). Может быть описана структура предтеории: проблема, «опредмеченная» проблема, базовая категория, моделирующее представление, идея метода, объясняющая категория, способ (вид) объяснения [2].

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

Интеграция структурного и уровневого подходов к анализу факта возможна, но представляет собой самостоятельную исследовательскую задачу (этого аспекта в настоящем тексте мы касаться не будем). Отметим, что такая трактовка факта позволяет по-новому решить ряд традиционных психологических проблем и объяснить известные факты: почему разными учеными одни и те же факты воспринимались и оценивались принципиально по-разному. С нашей позиции, ответ очевиден: в этих случаях факты воспринимались так потому, что оказались по-разному теоретически нагруженными, т.к. оценивались с позиции разных предтеорий.

Список литературы:

1. Еникеев Б.Н. Факт // Большой психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко и Б.Г. Мещерякова. — СПб, 2008. — С. 528.
2. Мазилев В.А. Проблема факта в психологии, философии и философии науки // ЧФ: Социальный психолог. — 2015. — №1. — С. 12–25.
3. Никифоров А.Л. Философия и история науки. — М.: Идея-Пресс, 2008.
4. Никифоров А.Л. Факт // Новая философская энциклопедия. — Т. 4. — М., 2010. — С. 157–158.

Индивидуальное интервью в качественном исследовании

Медведева Г.И., Москва

Individual interviews in qualitative research

Medvedeva G.I., Moscow

В отношении исследования, которое принято обозначать как «качественное» (qualitative research) употребляются различные термины: «качественная методология»,

«качественная стратегия», «качественный метод», «качественный подход». Такое многообразие определяется как дискуссионностью научного статуса качественных исследований, широтой и неоднозначностью трактовок самого понятия качественного исследования, так и разнообразием оснований применяемых для классификации качественных исследований. Данный вид исследовательской практики часто определяют неоднозначно: в соответствии с типом полевого исследования, с методами сбора данных, познавательными стратегиями, общеметодологическими установками. Качественное исследование понимается как комплексное исследование, основанное на полевой форме работы, предполагающие сбор богатых описаний феномена, обработку их с помощью специальных процедур анализа текста и интерпретацию с опорой на точку зрения исследуемых людей и рефлексию самого исследователя. В качественном исследовании акцент делается на изучении индивидуального субъективного опыта индивида в различных жизненных контекстах, присутствует описание изучаемого феномена, внимание к содержанию значений и смыслов, зафиксированных в языке информанта, подчеркивается, прежде всего, «неколичественная», «гуманитарная» направленность исследования [4, 6].

Хотя в настоящее время значительно возрос интерес к качественным методам исследования, не существует общепризнанной классификации методов, стратегий и тактик качественного исследования. В общем виде они могут быть упорядочены по стратегии и дизайну исследования; по источникам информации; по способам получения данных; по способам анализа качественных данных. Методы сбора качественных данных включают групповые и индивидуальные методы.

Индивидуальное глубинное интервью как метод получения и анализа качественных данных имеет большой исследовательский потенциал и расширяет арсенал методов психологических исследований. Качественное интервью представляет собой открытую неструктурированную форму интервью, предполагающую последовательное расспрашивание человека о том или ином аспекте его жизнедеятельности. Разновидностью качественного интервью являются феноменологическое и нарративное интервью, используемые как способы получения качественных данных в феноменологическом и нарративном (либо биографическом) психологических исследованиях [1, 3, 5].

Специфика феноменологического интервью — в фокусировании на сообщениях о переживаниях. Феноменологический анализ как исследовательский психологический метод был разработан А. Джорджи. Выделяют следующие специфические черты феноменологического метода: описательный характера, ориентация на переживание как предмет исследования, использование рефлексивных данных, отказ от любых теоретических допущений и выводов, использование обыденного языка описания [5]. Respondent просят вспомнить свои переживания события, произошедшего в прошлом. Исходным является вопрос «Что Вы переживали?» Такая процедура интервью активизирует определенное состояние сознания, отличающееся расслабленной волей, мягким фокусом внимания, обращенным внутрь, повышенной чувствительностью и способностью наблюдать и описывать переживание («феноменологическая рефлексия», по Э. Гуссерлю). Самонаблюдение и проговаривание своих ощущений позволяет перейти к прямому контакту с глубинными чувствами, убеждениями, воспоминаниями, что структурирует внутренний опыт, приводя к его осознанности.

Анализ полученных качественных данных основан на технике конденсации смысла, выделении категорий, кодировании и последующем тематическом анализе и включает в себя несколько этапов: прочтение текста целиком; получение общего впечатления; формулировка возможных гипотез; выделение смысловых единиц, соответствующих теме исследования; «конденсация смысла» выделенных единиц; выделение тем, их обозначение; обобщение тем (центральных тенденций), выделение внутри каждой темы вариаций; развернутое описание наиболее характерных переживаний и особенностей мироощущения информанта.

Метод нарративного интервью основан на представлениях об интуитивной компетентности человека в правилах построения рассказа и воспроизведение рассказчиком истории о событиях своей жизни так, как эти события были им пережиты, т.е. структура рассказа гомологична структуре жизненного опыта человека. Дж. Брунер выдвинул тезис о взаимном влиянии прожитой жизни и рассказа о ней [2]. Нарратив по своей форме и содержанию соответствует конструируемой идентичности человека. Ф. Шюце называет нарративные правила, которые позволяют рассказчику сделать свой рассказ связным и понятным для слушателя: это детализация, сгущение, целостность и законченность.

Цель нарративного интервью — максимальная представленность событий жизни так, как они были пережиты информантом. В процедуре нарративного интервью выделяют три этапа: начало интервью — исследователь кратко формулирует общий вопрос (нарративный импульс), стимулируя информанта к рассказыванию истории своей жизни; этап нарративных расспросов — вопросы исследователя хронологически организованы, ориентированы на нюансы рассказанной истории; заключительная часть — нарратор получает слово как «теоретик», давая объяснения по поводу событий своей жизни. Таким резюме интервью завершается.

Анализ нарратива можно проводить на основе структурного подхода У. Лабова. Он полагает, что необходимыми лингвистическими признаками нарратива являются: наличие придаточных предложений, соответствующих временной последовательности событий; отнесенность повествования к прошедшему времени; наличие таких структурных компонентов как: 1) ориентировка — описание места, времени действия участников событий; 2) осложнение — возникновение препятствия; 3) оценка — выражается прямым утверждением, лексическим усилением, приостановкой действия, повторением, символическим действием или суждением третьего лица; 4) разрешение — устранение препятствия; 5) кода — завершение повествования и возврат из времени рассказа к моменту рассказывания.

Общая схема работы с нарративами предполагает несколько этапов: 1) непосредственное участие информанта (рефлексия, воспоминания); 2) конструирование нарратива воедино так, чтобы авторская интерпретация событий была понятна слушателю; 3) фиксация речевого действия в письменной форме (транскрибирование); 4) анализ исследователем расшифровок транскрипта и концептуализация данных; 5) восприятие нарратором написанного отчета как соавтором текста.

Данные виды качественных методов получения и анализа данных перспективны как для использования в психологических исследованиях, так и для применения их в различных областях психологической практики, в особенности таких, как консультирование, психотерапия, реабилитация, психодиагностика, психологическая и педагогическая коррекция.

Список литературы:

1. Белановский С.А. Глубокое интервью. — М.: Никколо-Медиа. 2001.
2. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. — 2005. — № 1(2). — С. 9–30.
3. Журавлев В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях // Социология: 4М. — 1993–1994. — № 3–4. — С. 34–43.
4. Семенова В.В. Качественные методы. Введение в гуманистическую социологию. — М.: Добросвет, 1998.
5. Улановский А.М. Феноменологический метод в психологии, психиатрии и психотерапии // Методология и история психологии. — 2007. — Вып. 1. — С. 130–150.
6. Улановский А.М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал. — 2009. — №2. — С. 18–28.

Discourse approach to social psychological phenomena

Mezentseva A.S., Moscow

Идея анализа и интерпретации социально-психологических проблем с точки зрения дискурсивного подхода ненова и связана с «дискурсивным поворотом» в гуманитарных науках в целом [1, 3]. Дискурсивный подход — это направление, тесно связанное с методологией социального конструкционизма, а значит разделяющее представление о конститутивной (основополагающей) функции языка. Язык в рамках данного подхода рассматривается не как нечто репрезентирующее, выражающее до-языковую, объективно существующую реальность в словах, но как основной инструмент конструирования событий и явлений действительности.

Дискурсивное направление в психологии неоднородно, и включает в себя несколько вариантов с разных сторон подходящих к анализу дискурса. В качестве оснований для различения данных подходов могут быть выделены (1) обращение к широкому социальному контексту дискурсивных практик или контексту интеракции и (2) понимание субъекта интеракции как продукта или отправной точки дискурса [1]. В контексте анализа социально-психологических явлений на примере конфликта как дискурсивного феномена нас будет больше интересовать первое основание различия дискурсивных подходов.

Как было сказано выше, сторонники дискурсивного подхода в психологии акцентируют особую роль языка в конструировании явлений и событий социального мира, а также психики человека. Внимание исследователей дискурса сосредоточено на том, как люди упорядочивают, в терминах какой сюжетной линии описывают свой опыт, чтобы придать смысл поступкам и событиям собственной жизни. Жизнь человека представляется организованной в форме нарратива: связанной истории, включающей определенные (1) обстоятельства, в которых разворачивается описываемый (2) сюжет, обладающего теми или иными (3) намерениями (4) персонажа и его (5) действия, направленные на достижение поставленной цели, осуществление имеющегося намерения [5].

В настоящее время признанной является идея об объективно-субъективной природе конфликта, в соответствии с которой некое противоречие или ситуация взаимодействия становятся конфликтом только тогда, когда они воспринимаются и определяются как конфликт [2]. Вслед за представителями дискурсивного направления в психологии мы можем утверждать, что человек воспринимает мир и организует свои знания о нем в форме историй. Исходя из этих двух положений, конфликт становится конфликтом, когда эпизоды общения и взаимодействия между партнерами увязываются в некий сюжет, обозначаемый участниками в терминах конфликтных взаимоотношений.

Анализируя конфликт как дискурсивный феномен, мы можем подойти к объяснению его возникновения с двух сторон. Во-первых, мы можем рассматривать конфликт как результат столкновения противоречивых дискурсивных практик в широком социальном контексте. Под дискурсивной практикой в данном случае понимаются системы терминов, организованных в определенные стилистические и грамматические конструкции, которые оценивают и характеризуют события, действия и другие явления социального мира. Дискурсы здесь выступают трансляторами той или иной системы властных отношений, выражают и воспроизводят определенную идеологию. В рамках данного объяснения стороны конфликта рассматриваются как носители противоречивых дискурсов, а общение и взаимодействие оппонентов является сценой, на которой социальные дискурсы борются за власть. Задача исследователя при таком подходе к конфликту сводится к вскрытию сталкивающихся друг с другом систем значений и высвечиванию имеющихся альтернатив.

Во-вторых, мы можем обратиться непосредственно к контексту интеракции и рассматривать конфликт в сфере межличностных отношений как результат дискурсивных практик позиционирования участниками взаимодействия друг друга. Конфликт в данном случае понимается как активное интерактивное образование, формирующееся здесь и теперь внутри разговорного взаимодействия сторон благодаря использованию ими определенной лексики, выразительных средств, грамматических и стилистических фигур речи. Задача исследователя в данном случае заключается в анализе повествовательных линий и интенций говорящих. Каждый из участников конфликта позиционирует себя и другого в рамках собственной повествовательной линии, «приглашая» партнера принять ее, что может не соответствовать желанию последнего и приводить к интерпретации ситуации взаимодействия как конфликтной.

Для проверки обозначенных выше положений о дискурсивной природе конфликта: конфликте как результате столкновения конкурирующих дискурсивных практик, транслирующих определенные системы властных отношений, и конфликте как несоответствии повествовательных линий партнеров по взаимодействию, — нами было проведено эмпирическое исследование. Методом исследования стал особого вида эксперимент, разработанный в рамках методологии социального конструкционизма, — энциклопедический эксперимент [5]. Выбор метода исследования был обусловлен ретроспективностью традиционного метода исследования конфликтного дискурса — анализа текстов (статей, документов, интервью), описывающих изучаемый конфликт, и необходимостью анализа возникновения конфликта здесь и теперь, в процессе актуального взаимодействия сторон.

Энциклопедический эксперимент не является экспериментом в традиционном смысле этого слова, а представляет собой сценирование, проигрывание определенной ситуации взаимодействия. Это скорее не эксперимент, а опыт: проведение опыта и получение опыта [5]. Для сценирования мы использовали ситуацию комиссии по отчислению студентов. Выбор ситуации был обусловлен, с одной стороны, «неоднозначностью» данного сценария взаимодействия (взаимодействие в рамках комиссии по отчислению может быть воспринято и проинтерпретировано в терминах как конфликтных, так и бесконфликтных отношений); с другой стороны, близостью и актуальностью данной ситуации для участников исследования (в энциклопедическом эксперименте приняли участие студенты факультета психологии МГУ). Энциклопедический эксперимент состоял из трех основных этапов: рассмотрение дел студентов; вынесение решения комиссией по отчислению, обсуждение полученного опыта отдельно в группах отчисляемых студентов, членов комиссии по отчислению и зрителей. Каждый из этапов записывался на видеокамеру и транскрибировался с использованием системы условных обозначений, предложенной Гейл Джефферсон.

Для анализа полученных данных в широком социальном контексте с точки зрения воспроизводимых участниками взаимодействия дискурсивных практик, используемых ими интерпретативных репертуаров, мы применили метод дискурс-анализа в традиции Дж. Поттера — М. Уэзерелл [1, 3, 6]. Для выявления паттернов позиционирования участниками взаимодействия друг друга, анализа повествовательных линий сторон мы использовали позиционный анализ [4].

По результатам проведенного исследования можно сделать следующие выводы. Конфликт является дискурсивным феноменом: он возникает и развивается в общении сторон, обозначающих ситуацию взаимодействия в терминах конфликтных отношений. Одним из условий конструирования конфликтной истории является некоплементарное, несогласованное, поляризующее позиционирование участниками взаимодействия себя и друг друга (несоответствие повествовательных линий участников взаимодействия). В основе поляризующих практик позиционирования лежат конкурирующие дискурсы, определяющие суждения и действия, а также модель мира взаимодей-

ствующих сторон. Конфликт может быть рассмотрен как столкновение воспроизводимых сторонами конкурирующих дискурсивных практик, поддерживающих несовместимые системы распределения властных полномочий.

Список литературы:

1. Бусыгина Н.П. «Дискурсивный поворот» в психологических исследованиях сознания // Консультативная психология и психотерапия. — 2010. — №1. — С. 55–82.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. — СПб: Питер, 2008.
3. Хорошилов Д.А. Критерии валидности качественного исследования в социальной психологии: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2012.
4. Davies B., Harre R. Positioning: The Discursive Production of Selves // Journal for the Theory of Social Behavior. — 1990. — 20. — P. 43–63.
5. Moghaddam F., Harre R. Rethinking the Laboratory Experiment // American Behavioral Scientist. — 1992. — V. 36. №1. — P. 22–38.
6. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior. — L.: Sage, 1987.

Системно-комплексная структура личности

Мельников В.М., Юров И.А., Сочи

System and complex structure of the personality

Melnikov V.M., Yurov I.A., Sochi

Традиционно в отечественной психологии под структурой личности понимается четырехкомпонентная модель, включающая в себя направленность, темперамент, характер, способности (С.Л. Рубинштейн [7]). К.К. Платонов в концепции динамической функциональной структуры личности выделил четыре подструктуры: 1) социально обусловленная подструктура; 2) опыт; 3) индивидуальные особенности различных психических процессов; 4) биологически обусловленная подструктура [6].

В отечественной психологии сложился целый ряд школ и направлений, в которых психические свойства личности исследуются в разных аспектах. Одни психологии рассматривают личность в связи с анализом ее деятельности (А.Н. Леонтьев [3]), другие — с анализом психологических отношений личности (В.Н. Мясищев [5]), третьи — с установкой (Д.Н. Узнадзе); четвертые — социальных позиций личности (Л.И. Божович [2]); пятые — с анализом общения (Б.Ф. Ломов [4]). По мнению К.К. Платонова, личность — это человек как носитель сознания [6].

Между тем, в последнее время в современной психологии происходит интеграция, конвергенция различных парадигм теорий личности. Это позволяет представить следующую психологическую структуру и динамику личности, состоящих из трех основных блоков.

Первый блок. Целеполагание — сознательный, осознанный план жизни (смысл жизни по А. Маслоу, В. Франклу, К. Роджерсу, жизненный план по Э. Эриксону, сценарий жизни по Э. Берну, генеральные, стержневые цели жизни по Б.Г. Ананьеву, жизненные цели личности по Б.Ф. Ломову, личностный смысл по А.Н. Леонтьеву).

На общепсихологическом уровне план и сценарий жизни включает в себя следующие компоненты: 1) стратегический план и стратегический сценарий жизни (до 80–100 лет); 2) перспективный план и перспективный сценарий жизни (20 лет); 3) долгосрочный план и долгосрочный сценарий жизни (10–20 лет); 4) среднесрочный план и среднесрочный сценарий жизни (5–10 лет); 5) краткосрочный план и краткосрочный сценарий жизни (от 1 года до 5 лет); 6) текущий план и текущий сценарий жизни (1 год); 7) оперативный план и оперативный сценарий жизни (до 1 года).

На конкретно-психологическом уровне план и сценарий жизни осуществляется

через уровень притязаний и уровень ожидания. Цель не может быть достигнута и уровень притязаний не может быть реализован без мотивации (побуждения к деятельности). Выделяют внутреннеорганизованную и внешнеорганизованную мотивацию. Направленность включена в мотивацию как одна из ее функций. Динамика личности определяется и эмоциями, под которыми понимается психическое отражение в форме непосредственного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций, обусловленного их связью с удовлетворениями потребностей человека. Выделяют стенические и астенические эмоции. Именно от них зависит активность деятельности человека. К динамическим проявлениям человека относится и воля — сознательная саморегуляция человеком своей деятельности и поведения, обеспечивающая преодоление трудностей при достижении цели; дополнительные побуждения к реализации программы деятельности.

Второй блок. Дж. Гилфорд предложил сжатую формулу: «личность индивида есть специфическое созвездие черт». Это определение, по мнению Р. Мейли, отражает общепринятое мнение: описать личность можно только, указав ее характерные черты. Исходное количество черт личности больше, чем их входит в структуру характера.

Характер — индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах, основанный на закрепленных чертах личности. Характер тесно связан с темпераментом — свойством человека, проявляющимся в особенностях динамических характеристик психической деятельности. Темперамент выступает как условие образования индивидуальных свойств характера. Темперамент биологически детерминирован гуморальной, гормональной и нервной системами.

Третий блок. Компетентность — наличие знаний, умений, навыков и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области. Критерием истинной компетентности является конечный результат. Компетентность является более широким понятием, чем способности, т.е. индивидуально-психологические особенности человека, являющиеся условием успешного овладения и выполнения какой-либо деятельности.

Интеллект — общая способность человека мыслить рационально, действовать целесообразно и эффективно функционировать в окружающей среде. Креативность — творческие возможности, продукты деятельности человека, процесс их создания (К. Торренс). Задатки — врожденные анатомо-физиологические особенности человека составляющие природную основу развития способностей.

Общая схема свойств личности: Блок I: Целеполагание → Уровень притязаний → Мотивация → Эмоции → Воля. Блок II: Черты личности → Характер → Темперамент → Физиологические основы темперамента. Блок III: Компетентность → Способности → Интеллект → Креативность → Задатки. В данной схеме подструктуры личности связаны и с анализом ее деятельности, и с анализом психологических отношений, и с ее социальными позициями, смыслообразующими факторами, что, в конечном счете, представляет собой интегральную системно-комплексную структуру личности.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — СПб: Питер, 2001.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб: Питер, 2008.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2005.
4. Ломов Б.Ф. Психическая регуляция деятельности // Изб. труды. — М.: ИП РАН, 2006.
5. Мясищев В.Н. Психология отношений. — М.: МПСИ, 2004.
6. Платонов К.К. Концепция динамической функциональной структуры личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Ред. Л.В. Куликов. — СПб: Питер, 2009. — С. 122–134.
7. Рубинштейн С.Л. Очерки, воспоминания, материалы. — М.: ИП РАН, 1989.

Соотношение нарративного и дискурсивного подходов к исследованию социальной идентичности

Мельникова О.Т., Кутковая Е.С., Москва

Interrelation between narrative and discursive approaches to the study of social identity

Melnikova O.T., Kutkovaya E.S., Moscow

В настоящее время исследования идентичности в социальной психологии все чаще осуществляются в рамках конструкционистской парадигмы, в основе которой лежит идея о том, что идентичность является производной дискурсивных, языковых процессов. Данная парадигма получила наибольшее развитие в двух подходах к исследованию идентичности — в нарративном и дискурсивном. В рамках каждого подхода есть вариации в понимании идентичности, потому выделяемые нами их характерные особенности являются не абсолютными характеристиками, а лишь основными трендами.

Нарративное и дискурсивное понимание идентичности различается в первую очередь в отношении разрешения дилеммы постоянства — изменчивости идентичности. Если в нарративном направлении идентичность понимается как весьма устойчивое (хотя и развивающееся и изменяющееся) образование, то в дискурсивном идентичность часто рассматривается как продукт конкретной ситуации взаимодействия, что подчеркивает ее ситуативность, лабильность и неустойчивость. Кроме того, при нарративном и дискурсивном понимании идентичности по-разному рассматривают вопрос о роли субъекта в формировании идентичности. Основная идея дискурсивного подхода — это упор на роль внешних по отношению к субъекту дискурсивных практик в процессах формирования, презентации, согласования и изменения идентичности. В то же время нарративный подход рассматривает субъекта как автора истории своей жизни и, соответственно, своей идентичности. При этом нарратор — не единственный автор истории своей жизни. Истории, циркулирующие в обществе, в широких социальных контекстах также оказывают влияние на процесс создания индивидуального нарратива, они являются источниками социальных норм и эталонов, а также задают культурораспецифичные нормы создания историй.

Таким образом, если нарративный подход задает возможную структуру идентичности (в виде повествования о собственной жизни) и описывает процесс ее формирования (как создания, пересмотра и изменения личного «мифа»), то дискурсивный подход ставит два вопроса, которые необходимо учитывать в исследовании идентичности: это вопрос о роли ситуативного контекста (конкретной ситуации взаимодействия) и вопрос о роли культурного контекста. Каким образом возможно совместить использование сильных сторон нарративного и дискурсивного подходов в исследовании идентичности?

Теория позиционирования предлагает свой вариант взаимоотношения а) нарративной идентичности, обеспечивающей переживание единого и развивающегося чувства субъективности (акцент на нем делает нарративный подход), и б) многообразия позиций, занимаемых субъектом в разных контекстах (дискурсивный подход) [3]. Для этого проводится разграничение между позиционированием первого порядка («first order positioning») и позиционированием второго порядка («second order positioning»). Первое происходит в рамках развертывающейся жизненной истории, ее сюжетов и нормативных границ, причем основано на интернализированном дискурсе. Второе происходит в случае, если первое позиционирование оспаривается кем-то, либо нуждается в поддержке и обосновании. Позиционирование первого порядка обеспечивает чувство непрерывной личной идентичности даже в ситуациях и социальных практиках, в которых возможны конфликты и угрозы их идентичности. Важно то, что позиционирование первого порядка, согласно Р. Харре и Л. Лангенхов, относительно, и любое интернализированное чувство субъектности должно быть обосновано в разных социальных контекстах.

Таким образом, обосновывается одновременное существование и нарративной идентичности и субъективных позиций, занимаемых людьми в различных ситуациях в зависимости от контекста. Конфликты, которые возникают между «стабильной» нарративной идентичностью и «ситуативными» позициями решаются в ходе обсуждения в контексте конкретной ситуации взаимодействия. Исследования идентичности должны, таким образом, учитывать динамический и интерактивный характер конструирования идентичности и потенциальную возможность построения множества историй. К. С. McLean, М. Pasupathi и J. L. Pals [5] отмечали, что любой нарратив, связанный с личной памятью, создается в определенной ситуации, определенными индивидами, для определенной аудитории и с определенными целями. Исследования в этой области должны быть направлены на поиск более эффективных способов понять основные ограничения, которые влияют на процесс конструирования идентичности, то, как взаимодействуют стабильные и локальные нарративы, а также что и почему люди считают хорошими идентичностями в разных ситуациях.

Связь идентичности и культурного контекста может быть раскрыта за счет использования двух теорий: теории идентичности и теории социальных представлений. Таким образом, возможно осуществить выход на культурный уровень анализа и рассмотрение более широкого контекста. Социальные представления не просто являются отражением общественного мнения, но и формируют контекст, в котором и с помощью которого индивид конструирует свою идентичность. Социальные представления в данном случае это теоретический конструкт, который позволяет операционализировать понятие дискурсивного контекста и применять дискурсивный подход в анализе идентичности более конкретно с целью выявления поля представлений о некотором явлении. Р. Харре предлагает рассматривать теорию социальных представлений в качестве одного из вариантов дискурсивной психологии [4]. Понятие социальных представлений позволяет внести «структурный элемент» в обсуждение дискурсивного контекста, тогда как дискурсивный подход в целом больше ориентирован на анализ семиотических систем.

В качестве альтернативы социальным представлениям приверженцы нарративного подхода используют понятия «мастер-нарративов», «культурных скриптов», которые подчеркивают, что культурный контекст оформлен в виде некоторой истории, разделяемого представителями группы нарратива. Согласно представителям культурной теории идентичности [2], мы привязываем отдельные истории жизни к определенному культурному и историческому контексту и культурным нарративам. Истории, включенные в культуру, например, истории национальной идентичности, становятся историями индивида, в то время, когда он создает свой собственный личный нарратив, соединяя элементы собственного повседневного опыта с опытом группы. В таком случае рассматривается, как в ситуации взаимодействия воспроизводится содержание мастер-нарративов (исследование нарративов о травматическом опыте у подростков в США [6]), как на конструирование нарратива влияет ситуация угрозы идентичности [1].

Таким образом, совмещение нарративного и дискурсивного подходов в исследовании идентичности возможно за счет учета роли контекстов в формировании, изменении и презентации идентичности. При этом использование двух подходов должно быть согласовано как на теоретическом уровне (за счет обоснования используемых конструктов), так и на методическом уровне (за счет выбора методических инструментов, позволяющих сопоставлять полученные результаты).

Список литературы:

1. Gregg G. S. Culture and identity in a Muslim society. — N.Y.: Oxford University Press, 2007.
2. Hammack Ph. L. Narrative and the cultural psychology of identity // Personality and Social Psychology Review. — 2008. — V. 12. №3. — P. 222–247.
3. Harre R., Langenhove L.V. (Eds.) Positioning Theory: Moral Contexts of International Action. — Oxford: Blackwell, 1998.

4. Harre R. The epistemology of social representations // U. Flick (Ed.) The psychology of the social. — Cambridge: Cambridge University Press, 1998. — P. 129–137.
5. McLean K. C., Pasupathi M., Pals J. L. Selves creating stories creating selves: A process model of self-development // Personality and Social Psychology Review. — 2007. — V. 11. №3. — P. 262–278.
6. Thorne A., McLean K.C. Telling traumatic events in adolescence: A study of master narrative positioning // R. Fivush, C. Haden (Eds.). Autobiographical memory and the construction of a narrative self. — Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2003. — P. 169–185.

К вопросу о методологическом кризисе в современной психологии

Мироненко И.А., Санкт-Петербург, Сорокин П.С., Москва

Concerning contemporary methodological crises in psychology

Mironenko I.A., Saint-Petersburg, Sorokin P.S., Moscow

В литературе, как отечественной, так и зарубежной [1, 5], не утихает обсуждение методологического кризиса психологии. Дебаты о кризисе в российской психологии сегодня развиваются в относительной изоляции от англоязычного потока литературы, на котором сфокусирована настоящая статья, однако здесь они рассматриваются как часть общемирового дискурса.

Доминирует в литературе представление о кризисе психологии как о перманентном и системном, присутствующем в самосознании психологов на всем протяжении времени самостоятельного существования их науки. Однако такая трактовка, на наш взгляд, исчерпывает проблемы современного кризиса. Дискурс известного кризиса конца 19 — первой трети 20 века сфокусирован на раздробленности психологической науки, ее распаде на школы, между которыми отсутствуют конструктивное взаимопонимание и взаимодействие. Эпистемологические проблемы поднимались и рассматривались преимущественно как следствие раздробленности школ [6]. В современном едином мире становление психологии как профессии потребовало единообразия программ подготовки профессионалов. Есть основания полагать, что кризис раздробленности школ преодолен [1]. Основным фактором, порождающим эпистемологические проблемы, является уже не раздробленность нашей науки, а нечто другое.

Периодически кризисный дискурс возникает в литературе, однако он не является постоянным. В названиях публикаций, индексированных в системе Scopus с 1966 г., совместное появление слов «методологический кризис» и «психология» появляется 29 раз. 29 публикаций, посвященные проблеме методологического кризиса в психологии, располагаются по времени равномерно, одна-две каждый год, начиная с 1987 г.! С 1966 по 1987 г. нет ни одной! Факт формирования в литературе соответствующего дискурса мы считаем важнейшим проявлением наступившего методологического кризиса. Таким образом, по нашему мнению, причины современного кризиса в мировой науке следует искать, исходя из предположения, что кризис сформировался в конце 1980-х гг.

Представляется существенным, что современный кризис психологии протекает на фоне общего кризиса гуманитарного знания. С конца 1980-х гг. в литературе явно проявляется дискурс последнего [2, 9]. Едва ли не самые тяжелые симптомы кризиса обнаруживает социология. Особенно усилился здесь кризисный дискурс за последние пять лет. С 2007 г. в названиях публикаций, индексированных в системе Scopus, совместное появление слов «кризис» и «социология» встречается 31 раз. В 2012 г. журнал «Социология», издаваемый Британской социологической ассоциацией, выпустил специальный номер (Sociology, 46(6)), посвященный кризисным явлениям в современной социологии.

Случайно ли две науки, предметные области которых в большой мере соприкасаются, одновременно констатируют свое состояние как кризисное? По нашему мнению, имеют место общая природа и общие причины современного кризиса, и анализ,

проведенный социологами, может пролить новый свет на проблему методологического кризиса в психологии и помочь выявить его причины. В социологическом дискурсе имеются различные подходы к вопросу о причинах современного кризиса: а) «традиционное» объяснение, в терминах «вечных болезней» науки; б) «институциональное» объяснение, когда причины кризиса видят в несовершенстве институциональной организации науки; в) «историческое» объяснение, когда причину видят в радикальных изменениях социальной реальности, которая не укладывается в рамки сложившихся ранее теорий и подходов [3, 4 и др.]. В то время как первые два объяснения в существенной степени подобны содержанию дебатов о кризисе психологии, третье представляется достаточно новым для психологов и заслуживает пристального внимания.

В соответствии с представляемыми в этом русле теориями, мы живем сегодня в мире, принципиально отличным от реальности, описанной в социологических теориях, созданных в 20 веке. Это и делает невозможным применение старых теорий и методов. Причину современного кризиса следует искать в игнорировании или недооценке учеными радикальности изменений, произошедших в социуме за последние десятилетия.

В дискуссиях психологов подобные идеи на сегодняшний день не нашли достаточного отражения, не обсуждаются вопросы утраты соответствия теоретических моделей современной действительности. Причина этого в том, что в нашем профессиональном сообществе доминирует вера в то, что существуют некие имманентные человеческие качества, и эти качества лишь слегка, поверхностно изменяются в зависимости от внешних (в том числе, социальных) факторов.

Представляется, что важным фактором в развитии современного кризиса психологии являются именно радикальные изменения в культуре, которые не укладываются в рамки теорий, разработанных ранее, и значимость которых недооценивается психологическим мейнстримом в силу метафизичности доминирующих в мейнстриме подходов к проблеме биологического и социального в человеке. Как неоднократно было отмечено в литературе [7, 8, 10], мейнстрим современной мировой психологической науки развивался на базе исследований человека, принадлежащего к современной западной культуре 20-го века, воспитанного в ней. Его психологическим характеристикам присваивался статус универсальных, общечеловеческих. В силу сложившегося стереотипа рассматривать человека западной культуры в качестве человека вообще, в западном мейнстриме доминирует тенденция к размыванию границ между социальным и биологическим в человеке. Культура при этом рассматривается как своего рода надстройка над биологией, а единство биологического и социального в человеческой психике как раз и навсегда сложившееся, непротиворечивое и постоянное.

Вызывает сожаление, что российская психология постсоветского периода в основном сместилась на заимствованные метафизические позиции, оставляя в прошлом радикально иную и чрезвычайно актуальную, на наш взгляд, сегодня трактовку биосоциальной проблемы: уникальную теорию биосоциального единства человека, сложившуюся в советской психологии, традицию понимания культуры как силы, выводящей человека за пределы власти законов природы. В работах советских методологов подчеркивалось, что единство биологического и социального в человеке имеет в своей основе диалектические противоречия, которые порождают развитие как культуры, так и биологии человека. Эти идеи созвучны запросу современности и позволяют пересмотреть доминирующие в мейнстриме подходы к биосоциальной проблеме и расстаться со стереотипами непротиворечивости и постоянства биосоциального единства «вечного» человека.

Известный британский социолог Н. Роуз пишет, что гуманитарным наукам сегодня необходимо пересмотреть их отношение к биологии, поскольку успешное развитие последней в 21 веке открыло возможность видеть в биологическом не фактор ограничения и фатальной предопределенности, но ресурс возможностей и потенциал разви-

тия [10]. Еще более необходимым для гуманитарных наук представляется сегодня пересмотреть их взгляд на культуру, социальное начало в человеке. Необходимо перейти от метафизических представлений и имплицитной веры в незыблемость человеческой природы к представлению о человеке, как о непрерывно изменяющемся существе. Потому что социальное в человеке, это, прежде всего, способность человека к изменениям, скорость и масштаб которых принципиально отличают человека от прочих живых существ.

Список литературы:

1. Adair J. G., Vohra N. The Explosion of Knowledge, References, and Citations: Psychology's Unique Response to a Crisis // *American Psychologist*. — 2003. — V. 58 (1). — P. 15–23.
2. Auerbach B. Publish and perish // *Actes de la recherche en sciences sociales*. — 2006. — №4. — P. 75–92.
3. Back L. Live sociology: social research and its futures // *The Sociological Review*. — 2012. — V. 60 (1). — P. 18–39.
4. Giddens A. Doubting diversity's value // *Foreign Policy*. — 2007. — Nov.–Dec. — P. 87–88.
5. Goertzen J. R. On the possibility of unification: The reality and nature of the crisis in psychology // *Theory and Psychology*. — 2008. — V. 18 (6). — P. 829–852.
6. Hyman L., Sturm T. Crisis debates in psychology: Causes, contexts, and consequences. — Berlin: Max Planck Institute for the History of Science, 2008. — URL: http://www.mpiwg-berlin.mpg.de/PDF/CrisisWorkshop_Abstracts.pdf
7. Marsella A. Psychology and Globalization: Understanding a Complex Relationship // *Journal of Social Issues*. — 2012. — V. 68 (3). — P. 454–472.
8. Moghaddam F.M. Psychology in the Three Worlds: As Reflected by the Crisis in Social Psychology and the Move Toward Indigenous Third-World Psychology // *American Psychologist*. — 1987. — V. 42 (10). — P. 912–920.
9. Oak E. Quo vadis the social sciences? // *International Journal of the Interdisciplinary Social Sciences*. — 2007. — 1(5). — P. 69–78.
10. Rose N. Psychology as a social science // *Subjectivity*. — 2008. — V. 23. — P. 1–17.

Дискурс как процесс: синергетический подход

Митина О.В., Москва

Discourse as a process: synergetic approach

Mitina O.V., Moscow

Исследование любой социальной группы, большой или малой (в том числе этносов, политических партий и движений), социальных страт, профессиональных групп, корпораций и т.д.) включает в себя изучение результатов регулярной деятельности выраженной в символической (невербальной) и вербальной форме, ресурсов, различных видов информации (текстов, разговоров и т.д.), порожденных в дискурсе членами этой группы по ходу выполнения групповой деятельности. Говорят о политическом, юридическом, педагогическом, организационном, научном, рекламном дискурсе, вплоть до бытовых разговоров.

С позиций современных подходов, дискурс — это сложное коммуникативное явление, включающее, кроме лингвистической составляющей (текста), еще и социокультурные и психологические (картину мира, мнения, установки, социальные стереотипы, мотивы и цели адресата), необходимые для понимания текста. Какими бы ни были различия в определении дискурса рядом ученых, их мнения сходятся в одном: дискурс есть речевое общение (письменное или устное, длина которого вариативна: от отдельного высказывания до содержательно цельного произведения — рассказа, беседы, описания, инструкции, лекции, воззвания, декларации и т.п.). Основные факторы обще-

ния в их наиболее общем виде вычленены Р. Якобсоном [6]. Это — сообщение и его неотъемлемые свойства; адресат и адресат сообщения, причем последний может быть как действительным, т.е. непосредственно участвующим в ситуации общения, так и лишь предполагаемым в качестве получателя сообщения; характер контакта между участниками речевого акта; «общий для адресанта и адресата» код; «характерные общие черты, а также различия между операциями кодирования, присущие адресату»; отношение данного сообщения к контексту окружающих его сообщений, «которые либо принадлежат к тому же самому акту коммуникации, либо связывают вспоминаемое прошлое с предполагаемым будущим». Исследователи считают, что естественными дискурсами являются фольклор, мифология, литература, история, относят к дискурсу любые формы связного текста, что изначально допускает множество интерпретаций, предполагает многообразие теоретических оснований и подходов, лежащих в основе анализа.

Классическая методология исследования дискурса сформировалась прежде всего в ходе анализа обыденной речи: практического рассуждения и диалога. В настоящее время в исследовании дискурса выделяются шесть основных направлений: теория речевых актов, интеракциональная социолингвистика, этнография коммуникации, прагматика, конврсационный анализ и вариационный анализ. Источниками формирования моделей понимания и методов анализа дискурса в перечисленных подходах (при всем множестве различий между ними) были достижения таких дисциплин, как лингвистика, антропология, социология, философия, теория коммуникация, социальная психология и искусственный интеллект.

По мнению Э. Бенвениста [1], существенной чертой дискурса, понимаемого им в широком смысле, является также соотнесение дискурса с конкретными участниками акта, т.е. говорящим и слушателем, а также с коммуникативным намерением говорящего каким-либо образом воздействовать на слушателя. А.-Ж. Греймас и Ж. Курте [2] отождествляют дискурс с семиотическим процессом, понимаемым как все многообразие способов дискурсивной практики, включая языковую практику (способы словесного поведения) и практику неязыковую (значимое поведение, манифестирующееся в доступных чувственному восприятию формах, таких, как жесты и т.д.).

При анализе дискурса необходимо учитывать «психологический фон», в который включается молчащий наблюдатель, некоммуникант. Это может быть случайный или неслучайный слушатель, присутствующий при дискурсе зримо или только в воображении его участников (общественная мораль, Бог и т.д.). Кроме этого важным оказываются специфические индикаторы, с помощью которых интерпретируются высказывания (серьезный, шуточный, деловой, развлекательный и т.п.).

Дискурс, понимаемый как речь, «погруженная в действие», с обязательной соотнесенностью рационализованного, институализированного логичного знания, с одной стороны, и знания спонтанного, слитого с живой неоконченной речью, алогичного, противопоставленного завершенному письменному тексту с другой, включающего эмоциональный компонент [3], все более становится объектом исследования психолингвистики и психосемантики [5], главными достоинствами которых, выступает возможность учета глубинных, эмоционально окрашенных, возможно плохо рефлекслируемых пластоз сознания и использование объективных количественных методов для анализа.

Понятие «дискурс» рассматривается не только как результат в виде фиксированного текста, но и как процесс (с учетом воздействия социокультурных, экстралингвистических и коммуникативно-ситуативных факторов). Однако, большинство современных методов исследования в основном сосредотачиваются на анализе текстов (результатов), отставляя собственно процесс за скобкой.

В процессе дискурса можно выделить три этапа: 1) формулировку (какая-то идея, предмет обсуждения, проблема формулируются, ставятся, обозначаются, артикулируются членами группы); 2) рефлексию, проявляющуюся в многократном проговарива-

нии, осмыслении, накоплении информации; 3) усвоение (для решения реальных задач, возникающих в группе). Кроме того важной характеристикой дискурса является одновременность (характеризующаяся тем, что упомянутые выше три этапа начинают реализовываться не последовательно и независимо, один за одним, а одновременно, порождая сложный, случайный процесс). Отметим также существование, с точки зрения использования синергетических методов, аспектов самоорганизации дискурса на всех четырех этапах, таких как наличие точек бифуркации, аттракторов, обратных связей и т.д.

Так, формулировка (знания, представления о мире, идеи должны быть выражены в словах) — это динамический и ориентируемый в ходе деятельности процесс, который развивается от признания проблемы или идеи, через осмысление идеи к пониманию места идеи в деятельности с учетом обратной связи. Разные исследователи по-разному разбивают этап формулировки на стадии, но все указывают на наличие циклов в процессе. Этот этап характеризуется неустойчивостью, и в значительной мере подвержен влиянию внешних факторов (большое количество участников этапа, интенсивно взаимодействующих между собой, растянутость во времени). Кроме того, формулируя ту или иную идею, участники постоянно оценивают ее с точки зрения будущих событий.

Рефлексия — это процесс, в ходе которого участники дискурса принимают формулировки. Рефлексия присуща любому социальному процессу. Интерпретируя чьи-либо поступки и мотивы, общаясь, мы используем накопленные ранее социальные представления и предположения. Таким образом, рефлексия — это отражение нам нашего знания, но отражение изменяет само знание (опять обратная связь — «флаг» неравновесной сложной системы) [4].

Усвоение можно рассматривать как повторный дискурс на основе отрефлексированных формулировок, приспособленных для нового контекста задач и целей. Это также неустойчивый процесс. Эта неустойчивость связана с тем, что порожденные идеи и представления могут использоваться в самых разных местах, участники процесса оказываются разделенными и в пространстве, и во времени. В процессе адаптации идеи и представления, прошедшие этапы формулировки и рефлексии, очень часто могут быть подвергнуты переосмыслению, а значит, требуется новая формулировка и новая рефлексия.

Одновременность предполагает, что в дискурсе участвует большое число людей, часто несвязанных друг с другом непосредственно. Это неизбежно приводит к тому, что этот процесс не является линейным и последовательным. Все этапы могут выполняться одновременно или даже с нарушением последовательности, и это опять-таки увеличивает хаотичность процесса.

Новые технологии порождения и обмена информации способствуют многократному увеличению объема дискурса. Это, с одной стороны, благодатный материал для изучения, но с другой — это лавина, способная захлестнуть исследователя. Поэтому встает задача освоения и применения новых методов, когда обычные, ориентированные на анализ значительно меньших объемов информации, оказываются малоэффективными.

Математика динамических систем позволяет анализировать процесс дискурса на макро- и микроуровнях. Этот процесс определяется через последовательность сходящихся и расходящихся стадий. Теории сложных систем особенно полезны для описания и исследования систем, состоящих из большого числа развивающихся одновременно локальных подсистем. В этом случае оказываются наиболее адекватными методы теории динамического хаоса и синергетики [4].

Список литературы:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. — М., 1974.
2. Греймас А.-Ж., Курте Ж. Семиотика: Объяснительный словарь теории языка // Семиотика. — М., 1983. — С. 483—550.
3. Касавин И.Т. Дискурс-анализ и его применение в психологии // Вопросы психологии. — 2007. — №6. — С. 97—120.

4. Митина О.В. Математические методы исследования личности как динамической саморегулирующейся системы // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 424—453.
5. Петренко В.Ф., Митина О.В. Психосемантический анализ динамики общественного сознания. — М.: МГУ, 1997.
6. Якобсон Р.О. Язык в отношении к другим системам коммуникации // Р. О. Якобсон. Избранные работы. — М., 1985.

Влияние методологии постмодернизма на развитие современной психологии

Няголова М.Д., Велико Тырново (Болгария)

The impact of post-modern methodology on the development of contemporary psychology

Nyagolova M.D., Veliko Tyrnovo (Bulgaria)

Проблема методологии постмодернизма уже давно изучается в теории гуманитарных наук. Понятие постмодернизма получило разные определения, но до сих пор является объектом разносторонних интерпретаций. Почти все характеристики постмодернистского метода основываются на феноменологических описаниях. Время его возникновения в истории науки обычно относится ко второй половине XX века, или к т.н. «неклассическим, постнеклассическим идеалом научности». Некоторые авторы, считают, что понятие постмодернизма возникает впервые во Франции, в 1960-х годах, а свой философский анализ оно получает в книге Ж.-Ф. Лиотара «Постмодерная ситуация».

За последние десятилетия, особый интерес вызывает критика постмодернистской методологии. Она выявляет в обобщенном виде содержание и характерные проявления данной методологии. Большинство исследователей считает, что самый существенный вклад в эту критику принадлежит А. Д. Сокалю и Ж. Брикмонту в их совместном исследовании «Интеллектуальное надувательство» (1997). Как известно, будучи специалистами в области физики и математики, они выражают несогласие с применением терминов точных наук в целях объяснения субъекта и общества. Свою острейшую критику направляют на лженаучное междисциплинарное взаимодействие точных и гуманитарных наук, проявляющееся в публикациях ведущих представителей мировой гуманитарной мысли, таких как Ж. Деррида, Ю. Кристева, Ж. Лакан и др.

Выступления и публикации А. Сокала и Ж. Брикмона спровоцировали небывалую до сих пор активность мировой научной мысли. В конце 1990-х годов в сфере гуманитарных наук появляется целый ряд работ по обсуждаемой теме. Проводятся конференции и дискуссии. И в психологии также анализ влияния постмодернизма вызвал много новых обобщений относительно ее традиционных методологических основ.

Только в русскоязычной литературе по психологии, например, за последние двадцать лет издано большое количество книг и статей, посвященные этой проблеме. Уже достаточно углубленно изучено влияние постмодернизма на такие психологические отрасли, как психология личности, социальная психология, культурно-историческая теория в психологии. К постмодернистским тенденциям в психологии личности Р.Р. Гарифуллин относит разработку проблем смысла жизни, смысла бытия, интуиции [2]. Достаточно подробно проанализированы эти тенденции в социальной психологии В.А. Янчуком [7]. Он указывает на проявления индетерминизма, интроспекционизма и в некоторой степени онтологизма социальной психологии, развивающейся в условиях постмодернизма. М.С. Гусельцева подробно рассматривает возникновение и развитие культурно-исторической теории в психологии в контексте разработки постмодернистского понятия культуры [3]. Большое значение имеет ее вывод, что постмодернизм является вдохновителем не только культурно-исторической психологии, но и других направлений — деятельностной, гуманистической, социокультурной, исторической, гер-

меневтической и феноменологической психологии. В них, центральное место занимает понятие культуры.

Учитывая важность указанных исследований, необходимо обратить внимание на общепсихологический и историко-методологический смысл влияния постмодернизма на психологическую науку. Достижению подобной цели способствуют принципы, предложенные В.С. Степиным, выделение им классической, неклассической и постнеклассической рациональности. Применительно к психологии содержательные характеристики каждого из трех выделенных типов рациональности можно проецировать и в историко-хронологическом аспекте. Следовательно, историко-методологическое развитие современной психологии проходит через два этапа научного постмодернизма: неклассический и постнеклассический. Первый относится к первой половине XX в., а второй, соответственно, ко второй половине века. Притом обособление точных хронологических границ, конечно, невозможно. Подобная периодизация имеет условный характер. К данному случаю, вполне применим вывод В.Г. Горохова о том, что классическая, неклассическая и постнеклассическая наука продолжают существовать совместно.

В методологическом отношении этап неклассической психологии отличается обсуждением кризиса психологии. Возникает вопрос о том, чем продиктован этот кризис и возможно ли его преодолеть? Почти все аналитики приходят к выводу, что речь идет о кризисе методологии, т.е. о проблеме разных методов изучения психики, которые в большинстве случаев находятся в противоречии друг с другом. Почти все оценивают отрицательно этот методологический плюрализм в науке. Их мнения расходятся только в выборе вариантов выхода из данного кризиса. В условиях постнеклассической психологии методологи науки продолжают изучать кризис, но не предлагают вариантов выхода из него, потому что методологический плюрализм уже рассматривается как естественное, а не чрезвычайное состояние науки.

Сходную ситуацию можно обнаружить и в отношении методологической оценки принципов детерминизма в психологии. На неклассическом этапе никто из представителей психологического сообщества не оспаривает необходимость применения данного принципа к изучению психики. Основной вопрос — как его понимать. На постнеклассическом этапе, однако, считается, что психологическая наука успешно развивается и в условиях индетерминизма. В результате, даже дефиниции психологических категорий, в том числе категории «психика», оказываются вариативными. Наука продолжает существовать и без единого определения каждой из них.

Такое основополагающее понятие в методологии постмодернизма, как понятие культуры, выполняет разные роли в психологии касательно указанных этапов. На неклассическом этапе оно отличается актуальным, но все-таки ограниченным смыслом. Действительно, возникают культурно-ориентированные психологические направления, но наряду с ними существуют и направления науки, без особого отношения к культуре. Например, зоопсихология. Другие направления стараются совместить эволюционный и культурологический подходы. В постклассической психологии, наоборот, антропоцентризм постепенно вытесняет эволюционизм. Психоаналитическая, гуманистическая и экзистенциальная психология ограничивают свой предмет только изучением человеческой психики. На их основе и даже на основе необихевиоризма процветает множество разновидностей психотерапии. Психология субъекта, например, признает факт, что и человек, и животные обладают психикой, но ее исследовательский интерес направлен на человека, потому что только он является субъектом психики.

Таким образом, сложились и предпосылки становления постмодернистской психологии в целом на основе постепенного продвижения от объективного, теоретико-экспериментального исследования к субъективному изучению психики. Не случайно в постклассической психологии особенно актуальными становятся тенденции исследования

саморефлексии, самопознания, самовоспитания личности. В связи с этим возникает вопрос о границах объективного субъективизма в современной психологической науке.

Благодаря своеобразному отрицанию глобализма и утверждению значения культуры постмодернизм побудил историко-психологическое знание все чаще обращать внимание на малоизвестные факты, личную историю и личностную характеристику ученых. На постнеклассическом этапе инструментарий истории психологии составляет не только текстуальный анализ, но и архивно-документальная работа, историческая реконструкция и прогнозирование.

В заключение необходимо сказать, что развитие психологии в методологических рамках постмодернизма неизбежно. Возможна формулировка разных аргументов «за» или «против» его принципов, но более существенными вопросами являются вопросы о его возможном конце и о психологическом смысле эвентуальной методологии постмодернизма.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. Психология субъекта. — СПб: Алейтея, 2003.
2. Гарифуллин Р.Р. Постмодернистская психология: введение в постмодернистскую (неклассическую) психологию. — 2005. — URL: <http://psyfactor.org>
3. Гусельцева М.С. Культурно-историческая психология и «вызовы» постмодернизма // Вопросы психологии. — 2002. — №3. — С. 119–131.
4. Рузанкина Е.А. Неклассический идеал научности в исторической науке: Автореф. дисс. ... канд. филос. наук. — Новосибирск: НГУ, 2005.
5. Сретенова Н.М. Постмодерната наука и нейните критици върху дебата Айнщайн–Бор и историята Сокал. — София: ХеронПрес, 1998.
6. Царева Н.А. Философия культуры русского символизма и европейский постмодернизм (компаративистский подход): Автореф. дисс. ... доктора филос. наук. — СПб: СПбГУ, 2011.
7. Янчук В.А. Постмодернистская социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива метода психологического исследования // Методология и история психологии. — 2007. — Вып. 1. — С. 207–226.

Методологические выводы из опыта психологического познания человека

Панферов В.Н., Санкт-Петербург

Methodological conclusions from the experience of psychological knowledge of human

Panferov V.N., Saint-Petersburg

Психологическое познание человека, изучаемое со второй половины 20 века в рамках «социальной перцепции», открыло много нового в понимании предмета психологической науки, объектных форм его существования, парадигмальных основ психологических исследований, структуры личности и других особенностей психологии человека. Такое познание обращено к внутренней сущности человека, неявно себя обнаруживающей во внешних формах активности субъекта общения, познания, труда, учебы, игры, отдыха. Первичной формой такой активности являются телесные движения, обладающие экспрессивностью (выразительностью) внешности человека как знака внутреннего психологического содержания. Исследования форм внешнего проявления внутреннего психологического содержания дают основания для методологических выводов, развивающих теоретические представления о целостном конструкте психической организации, существующей в формах идеальной, виртуальной и материальной реальности. Отметим некоторые из этих выводов.

Вывод 1. Он касается расширительного представления о предмете психологической науки, и вытекает из данных социально-психологической интерпретации людьми

друг друга в практике социального взаимодействия. Оказалось, что субъекты обыденного взаимопознания определяют друг в друге, прежде всего, достоинства и недостатки партнеров в понятиях о психологических качествах личности. Это важно для совместной деятельности людей. В этом случае предметами психологического познания являются и психика как функция мозга, и душа как функция самосознания, и психологические качества как функция социального взаимодействия. Эти три продукта психической деятельности человека входят в состав психической организации человека, которая может рассматриваться в логике интегрального понятия о предмете психологической науки, исчерпывающе определяющего его целостность.

Вывод 2. Психическая организация человека воплощается в формах идеальной, виртуальной и материальной реальности. Идеальная реальность представлена впечатлениями, переживаниями, психическими образами, представлениями, неосознаваемыми отношениями субъекта. Они составляют внутреннее психологическое содержание психического отражения. Виртуальная реальность возникает из знаково-символических форм выражения идеального содержания психической деятельности человека в социальном взаимодействии посредством общения. В них фиксируются значения и смыслы, пережитого и понятого людьми друг для друга. Материальная реальность — это рукотворная предметная среда жизнедеятельности человечества, она является формой объективации его творческого преобразовательного потенциала, создающего предметный мир своих потребностей. В процессах перевоплощения идеальной реальности в виртуальную через тексты и визуализацию, а затем в предметный мир через материальную деятельность происходит воссоединение внутренних и внешних форм существования психики, души и психологии человека.

Вывод 3. Познание психики, души и психологических качеств опирались на разные парадигмы научных исследований. Исследования психики, опиравшиеся на методологические принципы естествознания (физики и физиологии) породили психофизиологическую и психофизическую парадигмы. Исследование души, опиравшиеся на принципы рефлектирующей философии, вылились в психо-рефлексирующую методологию самопознания, которая получила свое развитие от интроспекции до психоанализа и психосемантики. Исследования психологических качеств личности развернулось в прикладной психологии, опиравшейся на принципы взаимодействия человека с человеком в предметном мире своих потребностей и культуре. В результате возникла социально-психологическая, предметно-деятельностная и духовно-психологическая парадигмы психологического познания человека.

Вывод 4. Исследования восприятия человека человеком раскрыли онтологический конструкт личности, воспроизводящий ее целостность как субъекта социального взаимодействия. Она включает в себе все компоненты психической организации человека в отличие от общепсихологического конструкта личности, что ведет к новой модели ее структурной организации. Онтологическая модель личности включает все качества, свойственные человеку как объекту и субъекту социального и предметно-практического взаимодействия.

Вывод 5. Познание психологии человека происходит через восприятие и интерпретацию внешних форм проявления человека в общении, труде и других процессах социального взаимодействия. О психологических качествах личности мы узнаем благодаря объективации психологического содержания во внешнем облике человека, его выразительном поведении (невербальном, вербальном), в предметных действиях, деятельности и ее продуктах. Внешний облик человека это материализованная реальность признаков психологических качеств личности. Если психологические качества личности являются предметом психологического познания человека, то различные формы проявления их в телесных движениях, предметных действиях, поступках, поведении, деятельности и ее продуктах являются объектами научно-исследовательской практики профессиональных психологов.

Вывод 6. В социально-психологических интерпретациях личности обнаружилась амбивалентная сущность психологических качеств человека. Она проистекает из аффективного компонента психического отражения объектов взаимодействия. Первичная эмоция определяет соответствия качеств партнеров их встречным мотивам. Это соответствие-несоответствие формирует положительную или отрицательную эмоцию, которая трансформируется в отношения «притяжения-отталкивания», предопределяя дальнейшее развитие совместной жизнедеятельности.

Вывод 7. Человеческие отношения это житейское воплощение парадоксов психологического познания человека. В них амбивалентные чувства трансформируются в двусмысленность человеческих отношений: сотрудничество — соперничество; дружбу — вражду; любовь — ненависть и другие. Внутренняя противоречивость человеческих отношений является источником психологических проблем в социальном взаимодействии людей. Партнеры социального взаимодействия постоянно балансируют на границе противоположных чувств. Примирение этих альтернатив достигается через достижение согласия на индивидуальные «жертвы» ради общего успеха.

Вывод 8. Основным источником парадоксальности психологии человека и человеческих отношений является противоречие души и тела. В нем заключено понимание жизни и смерти как сущности бытия мира и человека. Основная проблема, связанная с этой антиномией, проистекает из мотива достижения бессмертия, при ясном понимании телесного конца. Отсюда возникает вопрос о бессмертии души как нетленной сущности сознания. Знаковые системы имеют материальных носителей и в тоже время являют нам нетленные значения в виде знаний, которые все время пополняются познавательной активностью отдельных людей, поколений и человечества в целом. Знание психологии партнеров превращают их в носителей и трансляторов идеальной реальности их души, что обеспечивает ее пребывание в бесконечном пространстве ассоциативных полей жизненных смыслов субъектов социального взаимодействия. Этот процесс может ограничиваться возможностями только нервно-психической организации. Но он бесконечен, что и предопределяет бессмертие души.

Вывод 9. Основным процессом виртуального взаимодействия является общение. Общение, как и другие процессы человеческой активности, направлено на воспроизводство жизни и достижение бессмертия. В общении происходит психологическое познание людьми друг друга, передача индивидуального опыта и трансляция общечеловеческих знаний, презентация достоинств партнеров друг другу, согласование позиций, взаимное влияние и трансформация идеальной реальности в виртуальные формы существования. Личность как субъект общения приобретает социальный статус и общественную значимость. В статусе и значимости личности фиксируется вклад человека в эти отношения как исполнителя и новатора. Человек превращается в субъекта исторического процесса в роли приемника и продолжателя идей и идеалов, осевших в исторической памяти предков.

Вывод 10. Социальная перцепция как научное направление разворачивает психологическую науку к человеку — главному объекту и предмету психологического познания. В качестве объекта научного познания человек предстает как интегральный продукт природы — результат синтеза всех ее свойств. В нем соединились и физические, и химические, и биологические, и психические, и социальные свойства в своеобразной анатомии телесной организации. Такой взгляд на человека, идущий от Пьера Тейяра де Шардена, наводит на мысль о человеке как методологическом основании классификации наук — по базовым свойствам природного объекта. Тогда этим свойствам будут соответствовать по своему предмету физика, химия, биология, психология, социология — науки первого рода. К ним следует добавить математику, предметом которой являются пространственно-временные параметры любых объектов, географию и астрономию, возникших из ориентировочно-исследовательской функции психической деятельности че-

ловека, философию и историю, реализующих рефлексивный потенциал психической организации человека. Все остальные науки множатся на прикладных реализациях наук первого рода. Поэтому их предметные поля — это предметные пересечения наук первого рода на полях предметно-практической деятельности и социального взаимодействия людей. Такие науки можно называть прикладными. Для них существенной проблемой является осмысление межпредметных отношений. В любом случае нужно помнить, что любая из наук реализует потенциал психической организации человека в познавательной деятельности, и поэтому вытекает из природных возможностей человека.

Методология интегрального синтеза в психологическом познании человека

Панферов В.Н., Безгодова С.А., Санкт-Петербург

Methodology of integrated synthesis of psychological knowledge of the human

Panferov V.N., Bezgodova S.A., Saint-Petersburg

Человек — интегральный объект природы в том смысле, что он представляет синтез всех её свойств (физических, химических, биологических, психических, социальных), существующий в некоторой конфигурации пространственно-временного конструкта и духовного содержания. Пространственно-временной конструкт представлен строением его тела, а духовное содержание *психологией человека*, которая обнаруживает себя в различных формах социального взаимодействия.

Понятие о человеке может послужить единым основанием дифференциации предметных областей наук и классификации знаний в соответствии с его *свойствами*. В результате психологическая наука оказывается в одном равноправном ряду «первородных наук» — физикой, химией, биологией, психологией и математикой. Это — принципиально важный момент для понимания психологической науки как области знаний со своим предметным содержанием (психическими свойствами и психологией человека).

Специфика психических свойств человека требует для своего познания особой частной методологии (способов познания). Эта специфика заключена в их *идеальности* и неявности для прямого наблюдения, но, самое главное, в качественных отличиях от всех других свойств человека. Это не позволяет проникать в тайны психологии человека посредством методологии физических, биологических и других наук. Поэтому психологическая наука не может слепо следовать методологии естественных или гуманитарных наук.

Методология психологического познания человека должна учитывать многосложность проявления психических свойств в контекстах взаимодействия человека с миром людей, вещей и самим собой. В этих контекстах происходит качественная трансформация элементарных психических свойств как функции мозга в сложные психические образования как функции *психической деятельности человека*, совершаемой на шести векторах взаимодействия (со своим организмом, объектами внешнего мира, своим внутренним миром, предметным миром, другими людьми и культурой). На этих векторах взаимодействия человек является *субъектом преобразования* своей психической организации в качественном выражении своей *психологии*. В результате психическая деятельность трансформируется в *психологическую деятельность* за счёт рефлексивного отражения. Рефлексия выполняет функцию преобразования внутренних и внешних воздействий на телесно-психическую организацию человека в психологические качества субъекта.

Каждый из векторов взаимодействия порождает свой особый класс психических свойств и образований человека. На векторе взаимодействия с организмом возникает класс *психофизиологических свойств и образований* психической организации человека. На векторе взаимодействия с физическими объектами внешнего мира возникает класс *психофизических свойств и образований*. Вектор взаимодействия со своими образами, впечатлениями и представлениями порождает класс *психорефлективных свойств и об-*

разований. Вектор взаимодействия с предметным миром трансформирует три предыдущих класса психических свойств человека в *способности и другие деятельность-психологические образования*. На векторе взаимодействия с людьми по законам общения возникает класс *социально-психологических* качеств личности. На векторе культурологического взаимодействия возникает класс *ментальных психических образований*, составляющих содержание виртуального бытия общественного сознания, объективированного в информационном пространстве в виде знаний, в языках, в произведениях искусства, обрядах и других знаково-символических формах социального взаимодействия.

Эти векторы, по сути, являются шестью гранями целостного конструкта психической организации человека. В геометрическом сложении они образуют куб — объёмную модель психической организации. Каждое психическое свойство, расположенное на той или другой грани этой модели может оказаться в связях с любым другим свойством в зависимости от контекста реального взаимодействия человека с миром людей, вещей и самим собой. Поэтому целостное воспроизводство психологии человека в конкретных исследованиях предполагает её репрезентацию на шести уровнях психической деятельности.

Если мы хотим реализовать методологию интегрального синтеза в частном исследовании, то придётся воспроизводить целостный конструкт кубической модели психической организации человека, определяя эмпирические формы существования предмета познания на каждой из граней этой модели.

На каждом векторе взаимодействия происходит *объективация* психического потенциала человека во внешних формах субъективного отклика: реакций, телесных движений, высказываний, предметных действий, информационной коммуникации, изобразительного и других видов творчества, поведения и деятельности. Все они включают в себя содержание психологического отклика человека на ситуацию взаимодействия. По сути их можно отнести к классам конкретных объектов в частных эмпирических исследованиях.

Итак, согласно методологии интегрального синтеза, предельно общим понятием о *предмете* психологической науки является «психическая организация человека», а об *объектах* — «формы объективации» психической деятельности.

Согласно кубической модели психической организации человека методологические основы психологической науки формировались в соответствии со спецификой свойств и психических образований, порождённых на каждом из шести векторов взаимодействия. В результате современная психологическая наука базируется на *психофизиологической, психофизической, психорефлексивной, деятельность-психологической, социально-психологической и духовно-психологической* парадигмах.

Психофизиологическая парадигма базируется на фактах нервно-физиологической детерминации психического отражения, в процессах которого доминируют аффективные отклики субъекта. Они трансформируются в эмотивные психические образования, характеризующие эмоциональную, мотивационную сферы психической организации человека, а также динамику нервно-психической деятельности и психических отношений субъекта к раздражителям физиологических и психических состояний.

Психофизическая парадигма исходит из детерминации психической деятельности физическими качествами объекта отражения с учётом физиологических возможностей органов чувств, в процессах которого происходит познавательная интеграция гностических функций психики. Познавательная деятельность, основанная на ощущениях, восприятии, памяти, мышлении, воображении, формирует представления человека об объектах взаимодействия. Они объективируются в психических образах для субъекта познания и в знаниях для других людей.

Психорефлексивная парадигма реализует потенциал самоотражения психической деятельности. Ему обязана своим происхождением регуляторная функция психики.

Рефлексивные свойства этого процесса трансформируются в переживания, внимание, волю и, в конечном счёте, в самосознание. В результате в психической деятельности и в регуляции взаимодействия человека с внешним миром усиливается детерминирующая роль субъекта. Объектом рефлектирующего сознания человека становится он сам в системе внешних связей, а предметом — проблемы «Я».

Деятельностно-психологическая парадигма зарождается в прикладной психологии при изучении взаимно детерминирующей роли субъекта труда, орудий труда и рукотворного мира человеческих потребностей. Первичные психические свойства человека в этом взаимодействии трансформируются в способности и потребности — интегративные психические образования, вбирающие в себя весь потенциал телесно-психической организации человека. В этом процессе человек превращается в творца нового мира своего бытия.

Социально-психологическая парадигма формируется в недрах проблемы роли личности в истории. Проблема взаимодействия человека и общества подвела науку к нравственным отношениям как главным в детерминации благополучия человеческих отношений. Это предопределяет их особую ценность в жизни каждого человека. Они зарождаются в совместной жизнедеятельности людей и проявляются в общении. Общение трансформирует эти отношения во взаимоотношения — групповые эффекты совместной жизнедеятельности. Они проявляются в невербальном и вербальном поведении партнёров, в различных формах предметной коммуникации и поступках.

Духовно-психологическая парадигма зиждется на изучении культурных кодов, распространяемых в обществе и усваиваемых (ассимилированных) индивидуумом. Содержанием этих кодов являются ментальные свойства личности. Они воспроизводятся в языках и коллективном бессознательном антропологическими общностями (родовыми, племенными, этническими). В трансляции этих кодов решающую роль играет семейное воспитание. Однако в современном обществе заметно усиливается роль средств информационного воздействия и общественного обучения на изменения культурных кодов отдельных народов в интересах общечеловеческого единства. Вечный конфликт культур с модернизацией жизнедеятельности становится острее на путях цивилизации образа жизни всех народов. На индивидуальном уровне этот конфликт обуславливает разного рода расстройства личной идентичности, открывшейся в психоанализе З.Фрейда и его последователей. Ментальность личности проявляется, прежде всего, в социальном поведении, образе жизни, образах «Я». Ментальность общности закрепляется в искусстве, в ритуалах, обычаях, традициях, праздниках, фольклоре, в языке. Если ментальность личности определяется национальным характером и социально-ролевой идентификацией, то ментальность общности — душой народа (нравственно-идеологическим самосознанием), национальным искусством, родным языком.

Методологический манифест психосемантики: сознание, детерминизм и свобода воли

Петренко В.Ф., Супрун А.П., Москва

Methodological manifesto of psychosemantics: consciousness, determinism and free will

Petrenko V.F., Suprun A.P., Moscow

Исследования проводятся при поддержке РФФИ, грант № 14-06-00212а.

Представляется возможным обсудить наименее разработанные и наиболее проблематичные области психологической науки с точки зрения методологической аксиоматики, т.е. тех базисных метафор и представлений, которые лежат в основе моделей человеческой психики. К таким областям относятся, по нашему мнению, проблемы сознания и бессознательного, проблемы воли и детерминизма.

Одним из первых сторонников концепции детерминизма был Демокрит. Он считал случайные события субъективной иллюзией, порожденной незнанием подлинных причин. Позже Р. Декарт, продолжая эту линию, писал, что для «божественного разума» все явления «существуют» в одной математической структуре, но наши чувства в силу ограниченности их возможностей воспринимают явления в виде причинного ряда. Ньютоновская концепция Вселенной была положена в основу последовательного детерминизма П.-С. Лапласом. Ему принадлежит классическое описание сущности детерминизма: «Состояние Вселенной в данный момент можно рассматривать как результат ее прошлого и причину ее будущего. Разумное существо, которое в любой момент знало бы все движущие силы природы и взаимное расположение образующих ее существ, могло бы... выразить одним уравнением движение и самых больших тел во Вселенной, и мельчайших атомов». Появление квантовой механики в начале прошлого века вновь привлекло внимание к этому кругу концептуальных вопросов, среди которых природа вероятности, свобода воли и связанная с ними проблема сознания.

В силу линейности квантовой эволюции, после взаимодействия исследователя с прибором мы имеем «запутанное» состояние, описывающее совместное состояние объекта и наблюдателя. Согласно квантовой теории, наблюдение приводит к суперпозиции «возможностей» и никакого разделения альтернатив не происходит. Это противоречит нашему имманентному опыту, согласно которому мы всегда наблюдаем одну из альтернатив. Для решения этого парадокса в квантовую механику введен постулат редукции фон Неймана. Смысл его в том, что в акте восприятия (осознания) происходит проецирование вектора состояния системы на одну из собственных функций оператора наблюдаемой величины в соответствии с комплексным весом этого состояния в суперпозиции. Остальные компоненты при этом обнуляются, что делает этот процесс неунитарным. Подозрение, что этот процесс как-то образом связан с сознанием наблюдателя, возникло с самого рождения квантовой механики. Но чтобы реализовать этот постулат, сознание должно обладать очень странными свойствами. С одной стороны, оно должно взаимодействовать с физическим миром, поскольку должно вызывать в нем этот «неунитарный процесс» и, следовательно, должно соответствовать этому миру, а с другой стороны — не должно подчиняться его законам, поскольку иначе мир останется в суперпозиции, и редукция становится невозможной. Таким образом, сознание либо не принадлежит физическому миру и тогда не взаимодействует с ним, либо взаимодействует, но тогда неизбежно принадлежит ему и подчиняется его универсальным законам.

Проблема в том, что мир, представленный в сознании, «живет» по законам классической физики в «естественном» трехмерном пространстве и времени, а квантовая реальность существует в бесконечномерном пространстве Гильберта и мнимом времени. Причем, если «классический мир» оперирует процессами, то квантовый — целостными состояниями. Переход от пространства состояний (спектрального представления в квантовой механике) к «классическому» пространству-времени вечных процессов требует определенной трансформации, известном как Фурье-преобразование. Такое представление делит мир на ряд подсистем в рамках единой реальности. Тогда индивидуальное сознание есть частная подсистема, в которую транслируется через спектральное (с одной стороны) или пространственно-временное окно (с другой) некоторая последовательность состояний реальности, которую мы интерпретируем как эволюцию. То, что находится по «другую сторону» нашей привычной формы сознания и не может быть непосредственно в нем представлено, мы относим к бессознательному. С позиции подсистемы индивидуального сознания оно мыслится как все возможные содержания, которые могут быть реализованы в различных типах вселенных. Таким образом, «объективная реальность» соотносится с бессознательным как неконечное содержание всех возможных состояний всех возможных миров.

Сформулируем ряд положений, на которых мы стоим.

1. В рамках методологии психосемантики мы стоим на позиции альтернативного конструктивизма, утверждающего плюрализм истинности и полагающего множественность возможных моделей изучаемого объекта. Взамен полурелигиозного понятия истины мы выделяем такие характеристики моделей нашего познания как эвристичность (возможность порождения новых идей, фактов, открытий); полнота описания феноменов, имеющихся у науки в данный момент времени; конвергентная валидность или внешняя непротиворечивость, заключающаяся во вписанности данной модели в широкий методологический и теоретический контекст науки; внутренняя непротиворечивость положений самой конкретной модели того или иного объекта, процесса или состояния; ее ясность, простота, лаконичность и даже красота, говорящие об эстетической привлекательности данной модели или теоретического построения.

2. Мы стоим на позициях культурно-исторической школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, полагающей обусловленность научной картины мира уровнем развития познавательных средств и орудий, а также языка, ценностно-мотивационной сферы общественного сознания и, даже, полагаем, национально-этнической и религиозной специфики мировосприятия общества. Наука вообще, а неизбежно включающая в свои построения ценностный компоненты гуманитарная наука, тем более, имеет национально-этническую специфику, и можно говорить о специфике, например, отечественной, американской, французской или скажем буддийской психологии и философии. И эти различающиеся, взаимодействующие и расходящиеся формы миропонимания не сводимы к одной «правильной», универсальной и единообразной науке.

3. Мы исходим из имплицитной включенности субъекта познания в конструируемую им картину мира и невозможности вывести его за рамки изучаемой реальности, описав ее в виде «объективной» и независимой от познающего. Этот постулат неустрашимости позиции субъекта познания из процесса познания разделяет квантовая физика (Гейзенберг, Пенроуз, Менский); современная философия в форме постнеклассической рациональности (Степин, Лекторский, Касавин, Аршинов, Буданов, Микешина); психологическая наука (Келли, Петренко, Назаретян, Юревич, Знаков, Митина, Супрун).

4. Картина мира, конструируемая познающим субъектом, имеет многослойную организацию и содержит как сознательные, так и бессознательные пласты психического. С позиции психосемантики для описания этих уровней психического требуется как минимум два различных языка описания. Проблема в том, что мир, представленный в сознании, «живет» по законам классической физики в «естественном» трехмерном пространстве и времени, а квантовая реальность существует в бесконечномерном пространстве Гильберта и мнимом времени [см. 5]. Причем если «классический мир» оперирует процессами, то квантовый — целостными состояниями. С точки зрения физики, мысль, установка, аттитюд — это состояния, содержание которых реализуется в соответствующих процессах. Переход от пространства состояний (спектрального представления в квантовой механике) к «классическому» пространству-времени вечных процессов (вспомним постулат философов о неуничтожимости движения) требует при описании определенной трансформации, известном как Фурье-преобразование. Переход из целостного бесконечномерного состояния коллективного бессознательного в осознаваемую реальность выступает как редукция волновой функции в квантовой физике или как процесс категоризации в психологии

5. На коллективное бессознательное, существующее в гильбертовом пространстве, распространяется феномен ЭПР (Эйнштейна—Подольского—Розена) — связности или спутанности, заключающийся в нелокальности бытия и синхронической связи компонентов опыта генетически связанных в эволюции. Синхроническая связь (описанная в психологии Юнгом) согласно ЭПР не требует переноса энергии и осуществляется мгновенно.

венно. Гипотетически можно предположить, что именно принципы квантовой физики лежат в основе таких малоисследованных и ставящихся под сомнение многими исследователями феноменов как синхронизм, телепатия, предчувствие, прорицание.

Список литературы:

1. Боумейстер Д., Экерт А., Цайлингер А. Физика квантовой информации. — М., 2002.
2. Гейзенберг В. Физика и философия. Часть и целое. — М., 1989.
3. Локшин А.А. Свободная воля и математика, или ошибка Хокинга. — М., 2012.
4. Петренко В.Ф., Супрун А.П. Сознание и реальность в западной и восточной традиции. Взаимоотношение человека и космоса // Труды ИСИ РАН. — 2011. — Т. 61. №3. — С. 25–46.
5. Петренко В.Ф., Супрун А.П. Взаимосвязь квантовой физики и психологии сознания // Психологический журнал. — 2014. — №6. — С. 69–87.
6. Рассел Б. Проблемы философии. — СПб, 1914.
7. Libet B. Cerebral processes that distinguish conscious experience from unconscious mental functions // The principles of design and operation of the brain / Ed. J. C. Eccles, O. D. Creutzfeldt. — Berlin: Springer-Verlag, 1990. — P. 185–205.
8. Libet B. The neural time-factor in perception, volition and free will // Revue de Metaphysique et de Morale. — 1992. — №2. — P. 255–272.

Характер объекта в зависимости от психологической стратегии субъекта

Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н., Устин П.Н., Казань

The psychological strategy of the subject as a factor of object's nature

Popov L.M., Ibragimova E.N., Ustin P.N., Kazan

Проблема: явление объекта в психологии, судя по материалам диссертационных работ и разнообразных проектов, оставляет впечатление высокой степени неоднозначности. Объектом могут выступать: люди разного возраста, пола, вероисповедования, этноса; психические процессы; деятельность, общение; психические состояния, свойства личности и т. далее. Более определенно обстоит дело с предметом исследования, когда речь идет о том, что реально исследователь изучает. В ряде случаев авторы вообще избегают рубрики «объект исследования». Справочные источники по психологии поддерживают ситуацию неопределенности с понятием «объект». Считается, что психология — это наука, которая изучает недоступные для внешнего наблюдения структуры и процессы с целью объяснения поведения человека.

При всей неоднозначности понимания объекта в научной психологии усиливаются требования к все большему соединению науки с практикой, что требует и большей определенности данного феномена. Особенно необходимо такой определенности возникает в диссертационном исследовании по психологии и педагогике. В диссертациях при заполнении рубрики «практическая значимость работы» надо не ограничиваться только позициями рекомендательного характера. Необходимо предложить выводы диссертационного исследования, на основе которых можно было бы указать для какой группы людей (включая возраст, пол, социальный статус) данные выводы были бы применимы и дали бы положительный эффект при внедрении. Требования диссертации сегодня побуждают исследователя не ограничиваться созерцательной позицией, а переходить к внедрению своих результатов, т.е. встать на позицию преобразователя. На наш взгляд, проблема усиления значимости рубрики по практической значимости ставит другой вопрос: все ли, что делается в диссертационном исследовании по психологии, может быть адресно внедрено?

Ответом на этот вопрос может быть связан с другим вопросом: все ли исследования в психологии могут иметь прикладное значение? Или, как и в других науках, психоло-

гия может быть представлена теоретическим и прикладным направлениями. Не случайно в психологии появился термин прикладная (практическая) психология, тогда как термин теоретическая (фундаментальная) психология приживается плохо по смыслу, но хорошо прижился по сути. Ибо в значительной части диссертационных исследований авторы избегают показывать возможный эффект внедрения полученных выводов.

Обращение к реальным действиям психологов, которые изучают закономерности и механизмы психологии человека, технологию работы с ним, приносящую развивающий или лечебный эффект — все это побуждает нас обратиться к проблеме возможных стратегий психолога при работе с психологической организацией человека или даже с человеком, как антропологической организацией.

Ранее мы определили, что все действия психолога соответствуют четырем стратегиям: абстрактно-аналитической, стратегией целостного подхода, манипулятивной стратегией и стратегией саморазвития [3]. В рамках нашего обращения к проблеме объекта остановимся на первых двух. Предметом исследования в абстрактно-аналитической стратегии являются отдельные характеристики, способности, процессы, состояния человека, как это и принято в канонах любого научного исследования. В реально существующем объекте, который имеет материальную выраженность, вычленяется одно из звеньев его дифференцированной структуры и тщательно изучается. В этом случае исследователь занимает позицию предельно глубокого созерцания явления, а результатом такого постижения становится создаваемая им модель. Модель может иметь структурно выраженный характер и побуждает автора к более детальному изучению действительности ее звеньев. В последующем каждое звено модели может быть дифференцировано на новые составляющие побуждать исследователя к дальнейшим поискам.

Стратегия целостного подхода наиболее выражена в практической психологии, когда предметом внимания психолога становится или вся его психологическая организация, или даже — целиком человек. Именно такой вариант действия психолога предполагается, например, в консультативной психологии. Основная, ожидаемая миссия психолога в этом случае — не столько созерцающая, сколько консультативно-преобразующая. Метод работы психолога-консультанта прекрасно описан в работах К. Роджерса. Ценность такой стратегии психолога не столько в созерцании личности другого человека (какой он?), сколько в стремлении дойти до изменения, преобразования его состояния, его системы ценностей, его взаимоотношений в семье, на работе.

Оставаясь толерантным к выбору стратегий каждым из психологов, что соответствует социальным ожиданиям (науки и жизни), мы еще раз подчеркиваем, что объектом исследования психолога могут быть и люди и отдельные проявления психики человека. Именно здесь и возникает неоднозначный ответ на вопрос о содержании рубрики «практическая значимость работы». Мы предлагаем свою версию наполнения данной рубрики. Ее наполнение должно зависеть от характера вклада автора исследования. При использовании абстрактно-аналитической стратегии исследовательский вклад осуществляется в виде выделения новых элементов, механизмов, закономерностей когнитивного, регулятивного, коммуникативного планов [1]. Чаще всего такие исследования ведутся по «Общей психологии», где и следует допустить рекомендательный характер в рубрике по практической значимости результатов, т.к. здесь мы имеем результат для неопределенной группы людей, для всех и ни для кого в отдельности.

Использование стратегии целостного подхода ассоциируется в большей степени с психологиями прикладного плана: клинической, педагогической, психологией развития, психологией труда. Именно здесь должен быть вклад в поведение человека, регулятивную, когнитивную сферу. Здесь ожидается и общий «личностный рост». Тем самым снимается однозначность заполнения рубрики по практической значимости результата.

Это тем более очевидно, т.к. мы сохраняем научное и прикладное лицо психологии. Это может быть подкреплено следующими положениями [4].

1. Объект всегда сочетается с понятием субъект, без субъекта нет объекта. Отсюда реальное взаимодействие субъекта может быть с тем, что реально существует, существует как деятельность, поведение, образ и др.

2. Объект должен быть осознан субъектом и тогда то, что осознается субъектом и является объектом. Это осознание переживаний, чувств, людей, событий.

3. На этапе перехода от практической деятельности к теоретической возникла необходимость выделения теоретического объекта. Объекты теоретического познания существуют лишь в нашей абстракции и более полное выделение объекта следовало бы формулировать в более материально выраженной форме: например, объектом исследования являются представления ряда авторов о мотивационно-потребностной сфере, зафиксированные в знаковой форме или в форме модели.

Еще один тезис о выделении теоретического объекта сводится к вопросу о допустимой степени дифференциации целого, когда объектом становится одно из звеньев. Например, если в качестве методологического принципа исследования берется принцип системного подхода [1], то исследователь вправе выделить в качестве объекта исследования ту характеристику когнитивной, регулятивной сферы, которая находится на втором, третьем и т.д. уровнях дифференциации данной сферы. Так в модельном представлении психологической организации человека как субъекта саморазвития [2] мы выделяем на первом уровне ее дифференциации два комплекса: пространственно-временной и детерминантный. Далее, в первом из них выделяем статистическую и динамическую составляющие (второй уровень дифференциации). Далее на примере динамической сферы показываем следующий этап дифференциации, когда динамическая составляющая делится на внутрисистемную и внешнесистемную (третий уровень дифференциации) и так далее.

Можно допустить, с целью упорядочения представлений о выделении теоретического объекта в психологии, что объектом могут быть характеристики и более глубокого уровня дифференциации. Однако выделение объекта всегда должно соотноситься с предметом, место которого всегда в еще более глубоком уровне дифференциации избранной исследователем модели.

Список литературы:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
2. Попов Л.М. Концепция человека как субъекта развития и саморазвития // Ученые записки Казанского ун-та. Серия Гуманит. науки. — 2005. — Т. 147. Кн. 2.
3. Попов Л.М., Голубева О.Ю., Устин П.Н. Добро и зло в этической психологии личности. — М.: — ИП РАН, 2008.
4. Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н. Проблема объекта в диссертациях по психологии // Ученые записки Казанского ун-та. Серия Гуманит. науки. — 2011. — Т. 153. — Кн. 5.

Естественнонаучный и гуманитарный методологические принципы в психологии: реальная системная интеграция

Рамендик Д.М., Москва

Natural-scientific and humanitarian methodological principles in psychology: the real system integration

Ramendik D.M., Moscow

К какой сфере знаний относится психология: гуманитарной или естественной? Этот вопрос в той или иной форме не теряет актуальности уже много лет. Не погружаясь особенно глубоко в историю, можно вспомнить, что в 2005 году на конференции к 120-летию Московского психологического общества заседание круглого стола, посвящен-

ное естественнонаучному пониманию психологии, не состоялось из-за отсутствия желающих в нем участвовать. А в 2014 году всероссийская конференция «Естественнонаучный подход в современной психологии» собрала более 200 участников, сборник ее трудов насчитывает около 900 страниц. Расходятся и мнения уважаемых профессоров. Так, В. В. Урихин [8] утверждает, что ограниченность естественнонаучной методологии делает ее неприемлемой для постижения человека и его психики. Б. С. Братусь [3] считает, что после долгого превалирования естественнонаучного подхода в психологии «задача гуманитарной психологии — вернуть полноту, целостность, включающую и то метафизическое пространство, которое срезается, отсекается прежним подходом». Но в то же время Г. Г. Араkelов [2] пишет, что решение актуальных практических и теоретических задач психологии возможно, только «если психология интегрируется в нейронауку ... где психология должна занимать достойное место». При этом все авторы отмечают, что и второй подход полезен и даже необходим, вопрос только в приоритете.

Проблему интеграции гуманитарного и естественного знаний предлагается также разрешить с помощью точной науки синергетики, с точки зрения которой человек это самоорганизующаяся система, а основной метод исследования математическое моделирование [7]. Однако имеющиеся модели пока весьма далеки от какой-бы то ни было психологической реальности, и широкого распространения данный подход не получил. Интересно отметить такую «лингвистическую» особенность. Определение «гуманитарный» (или «гуманистический») подход употребляется без дополнительных пояснений. А вот «естественный» дополняется до «естественнонаучного подхода», что подчеркивает его родство с другими науками. Периодически возникают дискуссии о том, является ли гуманитарная психология наукой, т.е. отвечает ли она критериям научности: объективности, доказательности, обоснованности, выраженности в понятиях, рациональности, проникновения в сущности предметов, системности знаний, проверяемости, способности к развитию.

Начиная со знаменитой книги И. М. Сеченова, гуманитарной психологии было отказано в научности [3, 5, 6, 8]. Научной психология признавалась настолько, насколько она перенимала методы и принципы естественных наук, прежде всего биологии и медицины, но еще и физики, и математики. Правда, при этом терялся специфический предмет психологии — субъективный образ мира. Однако, эта потеря, также как именно такое понимание научности принимались не всеми. А. А. Ухтомский, идеи которого очень значимы как для физиологии, так и для психологии, писал: «Наука — это принципиально связанное миропонимание, или (как теперь привыкли говорить более конкретно) “жизнепонимание”. Поэтому — проступок против основного принципа науки, когда хотят понимать жизнь с ее какой-нибудь одной стороны». И еще: «Субъективное и объективное идут об руку и соотносительно, непосредственно переходят одно в другое» [9]. Несмотря на то, что многие крупные физиологи и психологи придерживались сходной точки зрения, идеи А. А. Ухтомского не получили должного широкого распространения [5].

Ни гуманистическая, ни естественнонаучная психология не отвечают полностью тем запросам, которые ставит современная наука о психике, как теоретическая, так и практическая. Но в реальной научной жизни стремление к целостности познания приводит к тому, что противоречия все-таки как-то решаются. Несмотря на теоретические разногласия, в любой большой публикации или, тем более, диссертации, посвященной решению какой-либо конкретной научной психологической проблемы, реализуется если не интеграция, то, по крайней мере, сочетание гуманитарного и естественнонаучного подходов.

Любое научное исследование, тем более психологическое, предполагает в итоге его публичное изложение, публикацию, даже, как правило, не одну. Результаты исследования предназначены не для их автора, а для передачи другим. Очевидно, что изложе-

ние должно быть убедительно и доказательно. Это изложение начинается с концепции, гипотезы. Концепции, основанные на современной методологии науки, исходят из парадигмы целостности. Согласно старой парадигме, динамика целого может быть понята из частей, в новой — свойства частей могут быть поняты из динамики целого. Реальность описывается не как совокупность отдельных объектов с определенными свойствами, а как сеть взаимосвязей не только между объектами, но и между субъектами [1]. Такой целостный, холистический подход свойственен гуманитарным наукам вообще и психологии — в частности. Убедительность концепции достигается исключительно логическим путем, т.е. с помощью логически правильно построенного умозаключения из уже имеющихся аргументов. На этом основании может быть выдвинута гипотеза, но, если она нетривиальна, ее доказательство требует привлечения новых аргументов.

Получение новых аргументов и составляет задачу и основное содержание исследования. Искомые аргументы могут быть получены с помощью исключительно эмпирического опыта и интуиции исследователя. Для чистого описания объектов (в том числе и психологических явлений) достаточно таких эмпирических аргументов и логических построений. Качество описания зависит только от опыта, наблюдательности и творческих способностей автора и по этому критерию мало отличается от художественной литературы.

Если мы хотим перейти на другой уровень исследования, нам придется обратиться к целенаправленному эксперименту. А это уже означает использование естественнонаучного подхода с его богатым опытом планирования, контроля, проверок, методических и технических ухищрений, сбора и обработки данных, которые психология с успехом заимствует из естественных наук (прежде всего — из биологии и медицины с привлечением математики).

Однако полученные таким образом данные остаются эмпирическими. Как отмечает В.В. Давыдов [4]: «Они могут быть достаточно правильными, четкими и ясными, — и все же это будут знания о внешних особенностях и чертах исторических явлений. Эти знания часто относятся к формально общим, одинаковым свойствам многих сходных исторических фактов, но не выражают их подлинной специфики, качественного своеобразия». Если же мы хотим создать научное понятие, которое «не находит нечего одинакового в каждом отдельном предмете класса, а прослеживает взаимосвязи отдельных предметов внутри целого, внутри системы в ее становлении» [4], мы должны будем снова обратиться к исходной концепции, к ее содержательному логическому доказательству, гуманитарному по своей сути.

Именно так строятся сейчас большинство психологических публикаций и диссертаций. Однако такого «стихийного» объединения гуманитарного и естественнонаучного принципов явно не достаточно. Отсутствие разработанной методологии приводит к тому, что часто в конкретных работах не получается органичной интеграции гуманитарного и естественнонаучного подходов [3]. Преобладание гуманитарной части лишает изложение работы доказательности и убедительности (важных признаков научности). Большой, но не объясненный экспериментальный материал выглядит «научно», но имеет мало смысла, в нем отсутствует психологическое содержание и теоретическая глубина.

Список литературы:

1. Алиева Н.З., Заяц З.В. Когнитивное исследование соотношения научных картин мира в современном миропонимании // Когнитивные исследования на современном этапе: Мат-лы 5-й Междунар. науч.-практ. конф. — Ростов-на-Дону, 2014. — С. 266—277.
2. Аракалов Г.Г. Будущее российской психологии в развитии нейронаук // Национальный психологический журнал. — 2012. — Т. 2. №8. — С. 64—69.
3. Братусь Б.С. Естественно-научная и гуманитарная парадигмы в психологии. Преемственность или скачок? // Известия ТРТУ. — Тематический выпуск 4. — Тарту, 2005.

4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении. — М.: Педагогика, 1972.
5. Зинченко В.П. Алексей Алексеевич Ухтомский и психология // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. — М.: РОССЛЭН, 2011. — С. 231–271.
6. Карицкий И.Н. Исследовательские объекты психологии и естественных наук: сравнительный анализ // Естественно-научный подход в современной психологии / Отв. ред. В.А. Барабанщиков. — М.: ИП РАН, 2014. — С. 32–38.
7. Милованов В.П. Синергетика и самоорганизация: Современная теория мышления. — М.: ЛИБРОКОМ, 2014.
8. Умрихин В.В. Историко-методологические проблемы анализа научных школ в психологии // Методология и история психологии. — 2007. — Вып. 4. — С. 5–14.
9. Ухтомский А.А. Великий физиолог. Памяти И.П. Павлова // А.А. Ухтомский. Избранные труды. — Л., 1978.

Методические подходы к психологическому анализу межнациональных конфликтов и идей антируссизма

Решетников М.М., Санкт-Петербург

Methodological approaches to the psychological analysis of ethnic conflicts and ideas of anti-Russism

Reshetnikov M.M., Saint-Petersburg

На протяжении значительного периода развития отечественной психологии межнациональные отношения оценивались преимущественно с точки зрения иллюзорного тезиса об «интернационализме», а затем (с 1991 г.) с позиций толерантности. Как представляется, оба подхода базировались на попытке придать некий оттенок позитивизма или даже замаскировать суть проблемы, а ее глубинная сущность оставалась вне реального изучения и анализа. С особой яркостью эта неготовность к психологическому прогнозированию развития межнациональных отношений и конфликтов проявилась в постсоветский период и особенно в российско-украинском конфликте. Поэтому попытка переосмысления основных психологических концепций, так или иначе апеллирующих к проблеме межнациональных отношений, представляется чрезвычайно актуальной. Попытаемся остановиться на нескольких основных.

Прежде всего, это понимающая психология, основы которой были заложены Вильгельмом Дильтейем, Карлом Ясперсом и др. Напомню главную идею Дильтея: «Природу мы объясняем, а душевную жизнь понимаем» [1], хотя точнее было бы сказать: «пытаемся понять». Отметим, что применительно к анализу любых конфликтов, чрезвычайно важно пытаться понять позиции обеих конфликтующих сторон, включая исторические предпосылки их межэтнических и межнациональных отношений, в полном смысле — с древнейших времен до наших дней. Не менее существенным для понимания этого подхода является следующий тезис К. Ясперса: «Каждый человек есть то, что он есть, только потому, что в свое время был заложен совершенно определенный исторический (а не просто общечеловеческий) фундамент»... «Реальная психическая жизнь [индивида] немыслима вне традиций, передаваемых ему через ту человеческую общность, среди которой он живет»... «В сфере наследственных связей ничто не забывается» [4]. И это «незабывание» (особенно в отношении унизительных для больших социальных групп событий) может простираться на десятки поколений (как это демонстрируется, например, арабо-израильскими отношениями).

В качестве второй по значимости следовало бы упомянуть концепцию идентификации З. Фрейда, которая определяется как самая первая «форма эмоциональной связи» — с отцом, матерью, родом, племенем, народом [3]. Следующая концепция — «передачи следующему поколению» («trans-generational transmission») была разработана

Анной Фрейд и Дороти Берлингом [5]. Кратко ее суть состоит в следующем: дети выживших (после национальных трагедий) гораздо глубже идентифицируются с родителями, и проявляют признаки и симптомы, относящиеся к прошлым психическим содержаниям их родителей и в целом — к прошлому (свидетелями которого они не были, и быть не могли). После массовой психической травмы (вызванной большой враждебной группой) одновременно тысячи или даже миллионы индивидов вкладывают свои травматизированные образы в детей. В итоге возникает кумулятивный эффект, который определяет психическое содержание идентичности большой группы. Общая задача травмированного социума может трансформироваться от поколения к поколению. Например, в одном поколении она может заключаться в оплакивании травмы предков, чувстве стыда и осознании принесенной жертвы. В следующем поколении общая задача может выразиться в потребности мести за утраты и жертвы (хотя это и не единственные и не безальтернативные варианты).

Обратимся к еще одной идее З. Фрейда — о необоснованности противопоставления индивидуальных и массовых психических феноменов, где автор подчеркивает, что в этом противопоставлении «...многое из своей остроты при ближайшем рассмотрении теряет», в силу чего психология отдельной личности «...с самого начала является одновременно также и психологией социальной...». Фрейд также дополняет этот вывод тезисом о необходимости рассматривать каждого отдельного человека не как самостоятельного субъекта, а «...как члена племени, народа, касты, сословия, институции...» [3]. По сути, именно на этой основе формируется идентичность.

В последние десятилетия особую известность приобрела идея В. Волкана [6] о том, что все межнациональные конфликты развиваются по сценарию паранойи. Почему именно паранойей? Потому что главными психическими механизмами, которые обнаруживаются во всех межнациональных конфликтах, являются проекция и проективная идентификация, суть которой кратко можно выразить следующей фразой: «Это не я преследую и ненавижу X, это он преследует и ненавидит меня» [2]. Добавим, что во многих случаях межнациональных конфликтов такая паранойя проявляется с обеих сторон.

Обратим также внимание на некоторые, как правило, остающиеся за рамками академической науки, факторы, обозначенные нами как «предикторы». Наиболее ярко эти факторы проявлялись на протяжении последних 15 лет, когда в российском социуме, наряду с традиционными еврейскими анекдотами (с тонким и ироничным юмором), широчайшее распространение получили российско-украинская и российско-прибалтийская «темы», преимущественно с качественно иным эмоциональным содержанием.

Самостоятельным психологическим фактором межнациональных отношений является так называемый «нарциссизм малых различий» [3]. Суть этого феномена можно выразить фразой: «Если кто-то такой же, как я, но немного отличается по языку, обычаям, традициям и т.д., это воспринимается как шарж или карикатура на меня, и заведомо провоцирует негативные чувства». Этот психологический механизм на протяжении столетий проявляется в отношениях между исторически близкими народами — британцами и ирландцами, евреями и арабами, русскими и украинцами.

В заключение несколько слов о еще одном психологическом феномене. Любые юбилеи и «круглые даты» сопровождаются воспоминаниями о событиях прошлого, как счастливых, так и трагических, при этом психоэмоциональное состояние отдельного субъекта или большой социальной группы характеризуется регрессией к — казалось бы — давно забытым переживаниям и реакциям, которые могут достигать такой же интенсивности, как в период их первого проявления.

Применительно к современным событиям в Украине уместно напомнить, что присоединение Левобережной Украины к России в 1654 г. (ровно 360 лет назад) значительной частью населения и киевской знатью было воспринято, как предательство украин-

ского народа Богданом Хмельницким, и сопровождалось антирусскими выступлениями. Со времени «присоединения» Западной Украины по плану Молотова-Риббентропа (1939 г.) к СССР прошло 75 лет. И это «присоединение» никак не могло восприниматься как воссоединение украинского народа: сталинский режим был на пике своей жестокости, у крестьян отбирали скот и землю, у бизнеса собственность, недовольных арестовывали и расстреливали. Затем была оккупация Украины фашистской армией. Обеспечивая свой тыл, оккупанты провозгласили западных украинцев единственными хозяевами на своей территории. Значительная часть населения западных территорий Украины (ненавидевшая «советы») активно сотрудничала с оккупационными войсками, вплоть до создания собственной дивизии СС. В 1944 г. (70 лет назад) Советская Армия вновь пришла на запад Украины, и продолжила свое победное шествие, но параллельно началась война с бандеровцами, которая продолжалась до 1953 г. (каждая из сторон потеряла более 90 тыс. чел., десятки тысяч «сочувствующих» бандеровцам были арестованы и сосланы). Степан Бандера бежал в одну из западных стран, где был найден и в 1959 г. убит советским агентом (55 лет назад). Помня о том, что в сфере наследственных связей ничего не забывается, и, учитывая психологические механизмы передачи следующим поколениям, нужно признать, что современные подходы к национальной политике в Украине во многом определяются ее предшествующей историей, при особой роли населения Западной Украины, включая формирование нового украинского языка на основе западно-украинского диалекта.

Во многом аналогичная историческая память характерна и для народов новых прибалтийских государств и части регионов Беларуси, а также ряда других репрессированных и депортированных народов Кавказа, Крыма, Поволжья. Отметим также, что на протяжении длительного периода времени понятия «русский» и «советский» были синонимами. И хотя русский народ пострадал от большевизма и сталинизма ничуть не меньше, его исторические обиды носят внутринациональный («внутрисемейный») характер, в то время как специфика межнациональных проекций пережитого в советский период национального унижения народов и этнических групп, упомянутых выше, значительно сложнее. Возможно, что именно эта (пока малоизученная) феноменология лежит в основе получившего определенное распространение на постсоветском пространстве антирусизма.

Список литературы:

1. Дильтей В. Собрание сочинений: В 6-ти тт. — Т. 3: Построение исторического мира в науках о духе. — М.: Три квадрата, 2004. — С. 10–413.
2. Фрейд З. Психопатология обыденной жизни // З. Фрейд. Психология бессознательного. — М.: Просвещение, 1990. — С. 255–309.
3. Фрейд З. Массовая психология и анализ человеческого «Я» // З. Фрейд. Я и Оно. — Т. 1. — Тбилиси: Мерани, 1991.
4. Ясперс К. Общая психопатология. — М.: Практика, 1997.
5. Freud A., Burlingham D. War and Children. — N.Y.: International University Press, 1943.
6. Volkan V. Enemies on the Couch — A Psycho-political Journey through War and Peace. — North Carolina: Pitchstone Publishing, 2013.

К проблеме двойственности интеллекта, или Разделение «двойной звезды»

Рулина Т.К., Самара

On the problem of the duality of the intellect, or Separation «double star»

Rulina T.K., Samara

Аппрегензия, по Канту, интеллектуальный синопсис, по Платону, редукция эйдосов, по Гуссерлю, интенциональность, по Brentano и Bergsonу, в-себе-бытие-духа, по

Гегелю, — все определения означают, как становится ясным сегодня, нейрокогнитивную способность мозга человека к произвольному извлечению образно-смыслового каркаса из сенсорных потоков подсознания [9]. Однако между созерцанием и произвольным интеллектом зияет пропасть природы и культуры. Биологи настаивают: мозг человека развил способность созерцания, чтобы создавать внутреннюю картину или модель реальности в уме, в которой мы можем отрепетировать свои будущие действия без риска и опасных последствий [8]. Идея неосознаваемого умственного действия указывает на нейронную сеть мозга, систематизирующую свидетельства о собственных процессах. Целостность непрерывно изменяющегося опыта произвольного познания и непровольного созерцания обеспечивается автоматически. К такому утверждению близки концепции имплицитности бессознательной обработки информации (эффект прайминга, импринтинг идей и образов, имагогика сознания детей и аутистов). Эксперименты в сфере неосознаваемого познания и его проявлений, его имплицитности в различных аспектах психической жизни являются значимой частью исследовательского мейнстрима психологии сознания [6].

Ни рационалистическая модель сознания (логика, лингвистические механизмы), ни априористская (пространственно-временные механизмы конституирования объектов), ни трансцендентальная (способность к воображению), ни сенсуалистская (психология и логика ассоциаций) не способны сегодня определить границу Эго в познании, проводя ее между внутренним и внешним восприятием, что свидетельствует об их несводимости друг к другу в монодисциплинарном русле.

Особый интерес представляет нейрокогнитивистская концепция иллюзии Эго контролировать собственные познавательные процессы. Несмотря на то, что нейрологи и нейроанатомы в своих опытах наблюдения над работой травмированного мозга, экспериментах с больными доказали ничтожную долю произвольной активации мозговой структуры в общей системе активации, человек испытывает тотальную иллюзию абсолютной произвольности сознания, уверенности в управляемости сознанием, тем более что все социокультурные практики опосредования сознания в эпоху модерна и постмодерна культивируют сверхценность самоконтроля, самоактуализации, социальной субъектности. Это не может не подкреплять иллюзию Эго о тотальном контроле над собственным познавательным процессом.

Современная нейрология указывает психологии на явления непровольной интеллектуальной активности мозга, создающей «платформу» для выхода интеллекта в зону осознания умозрительных процессов. Генерация созерцаний, возникновение, комбинаторика и распадение образов внутреннего восприятия эволюционирует как природная способность нервно-мозговой деятельности к семиотической «загрузке» и индукции образов, предсознанию.

Но есть ли здесь место для современной психологии? Созерцание как процессуально-сенсорная способность продуцирования информации инстатического генезиса способно интегрироваться с измерительным вербальным мышлением с помощью смысловых моделей или прорываться сквозь него образными трансцендами. Ж. Делез заключил по этому поводу, что всякое мышление играет лишь служебную роль по отношению к созерцанию [4]. Речь идет о созерцании как стихийном начале интуитивной разумности, данной в виде внутренней несвязанности постижимого и непередаваемого, осмысленности неявного сознания без экспликации осознанного — «подкладке» в теле сознания человека, без которой мышление «слепа» логическая машина.

Возрождая проблему образной априорности в трансцендентности мысли, мы проблематизируем непровольное познание, ведущее к неявному знанию, которое предшествует произвольно мыслящему «Я», к априорности как непровольной обоснованности когнитивной активности, где человек не знает себя и не в состоянии актуализировать бытие в том измерении, в котором мысль обращается к немислимому и

сорасчленяется с ним. По сути, к тому, что было элиминировано в науке Нового времени как апофатика, мистика и чудо, но возвращается в постнеклассическом знании как референциальный аутопоэзис У. Матураны и Ф. Варелы [7] или теория спасения явлений Б.С. Фраассена. С позиций данных подходов, учитывая явное и неявное, произвольное и непроизвольно, вербальное и образное, субъектное и бессубъектное знание, исследователи природы познания должны различать двойственность интеллекта, как астрономы различают двойные звезды, определив угол достаточной видимости.

Методологическая «оптика» как настройка исследовательского сознания, позволяющая увидеть в эволюции познания «те или иные параметры, создать свой словарь, развить концептуальный язык, определить и прояснить терминологию» [3, с. 15–16], укажет на восприятие как акт выбора одной-единственной созерцательной галлюцинации, которая лучше всего соответствует поступившей информации. «...И галлюцинации, и реальное восприятие возникают из одного и того же набора процессов. Решающее различие в том, что, когда мы воспринимаем, постоянство внешних объектов и событий помогает их закрепить. Когда мы галлюцинируем (или мечтаем, или находимся в экспериментально созданных условиях сенсорной депривации), объекты и события свободно блуждают в любом направлении, проносясь в потоке зрительной переработки в вашем мозге» [1, с. 138]. Вырастая из органических структур витальных потенциалов, генерация созерцания как процесса возникновения, комбинаторики и распада образов внутреннего восприятия проявляется в способности нервно-мозговой деятельности к семиотической «загрузке» и индукции мыслеобразов.

Э. Дэвис считает, что эпистемологические движения по расширению потенциала познания открыли «ржавые ворота западной психологии для состояний сознания, которые прежде игнорировались или описывались как бред и безумие» [5]. С радикально критических позиций по отношению к эмпирицистской психологии сознания выступает Ф. Гиренок: «...эмпирическая психология изучает поверхностный слой сознания, сформированный языком и социумом, языковое сознание индивида. Она беспомощна уже на уровне продуктов пассивных синтезов самости (абсурдности человека), которые помещает в подполье сознания, назвав их бессознательным. Тем более она бессильна на уровне глубинного сознания, где непрерывно протекают процессы неосознаваемого познания. Если принять созерцание за сущность человека, то становится понятной его психологическая пластичность. Человек не природное существо, потому что в природе действуют, а он грезит. Поэтому он не разумен, а природа разумна» [2, с. 124].

Скорее всего, двойственная категория интеллекта — созерцание — покинет свое древнее лоно познания, чтобы эксплицироваться в биологическом поле нейрокогнитивизма, где умозрение — это нейрогенное «считывание» сенсорных потоков», и тогда, наконец, многозначное понятие созерцания приобретет концептуальные контуры нефеноменального явления, свидетельствующего о том, что без опоры на непроизвольную разумность человека невозможно плодотворное развитие произвольного мышления. И тогда позитивистские эмпирицисты вынуждены будут отказаться от массового тестирования созерцательной «лени», созерцательных «снов», созерцательной «активности» с последующим сравнением «города и села» по принципу доминирования созерцателей над мыслителями, т.е. от приписывания созерцанию произвольных функций сознания.

Д. Чалмерс предупреждал, что потребуются сто лет, чтобы понять, «как сознание встроено в природу». Проблема в смене методологической «оптики» по отношению к глубинным познавательным процессам, к которым языковое сознание не имеет доступа.

Список литературы:

1. Вилейанур Р. Мозг рассказывает. Что делает нас людьми. — М., 2014.
2. Гиренок Ф. Аутография языка и сознания. — М., 2010.
3. Гусельцева М.С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности. — М.: Акрополь, 2013.

4. Делез Ж. Логика смысла. — М.; Екатеринбург, 1998.
5. Дэвис Э. Техногнозис: миф, магия и мистицизм в информационную эпоху. — Екатеринбург, 2008.
6. Майерс Д. Интуиция. — СПб, 2011.
7. Матурана У., Варела Ф. Дерево познания. — М.: Прогресс-Традиция, 2001.
8. Плеснер Х. Ступени органического и человек: Введение в философскую антропологию. — М., 2004.
9. Рулина Т.К. Созерцание: познание категории. — Самара: Порто-принт, 2013.

О предмете психологической эстетики

Сабодош П.А., Москва

The object of psychological aesthetics

Sabadosh P.A., Moscow

Работа выполнена при поддержке РФФ, проект № 14-28-00087.

С самого своего становления научная психология включила в круг своих предметов эстетическую проблематику: уже Г. Фехнер (1876), применив экспериментальный метод для изучения феноменов эстетической привлекательности и красоты, заложил основы эмпирической эстетики. С тех пор практически каждое психологическое течение делало попытки дать новое понимание эстетических явлений, применяя к ним объяснительные принципы и категории своих концепций. В том числе по этой причине психологическая эстетика сегодня представляет собой эклектичный конгломерат разрозненных теорий, зачастую не стыкующихся друг с другом сегментов и взаимоисключающих определений.

Вместе с тем эстетическая проблематика так же традиционно лежит на периферии общепсихологических концепций, не входит в их центральный предмет; соответственно, предлагаемые в их рамках объяснения не охватывают всего спектра эстетических феноменов, оказываются поверхностными, натянутыми, однобокими, поскольку разрабатывались для других объектов. Стремление авторов устранить указанные недостатки приводит их к более гибкому обращению с базовыми принципами фундаментальных концепций и парадигм, их творческому переосмыслению и дополнению, что образует потенциал для их локальной интеграции, синтеза в данном предметном поле.

Таким образом, мы в настоящий момент можем характеризовать психологическую эстетику: как предмет исследования для самых разных психологических течений; как имеющую недостаточность существующих объяснительных схем; как существующую в условиях полипарадигмальности, оборачивающейся пестротой и разрозненностью предметного поля; как имеющую потенциал интеграции парадигм в своем локальном предметном поле.

При всем разнообразии подходов в психологической эстетике ее центральным феноменом остается эстетическое переживание; впрочем, оно понимается и определяется по-разному в зависимости от осмысления предмета исследования в рамках той или иной парадигмы. Распространенное при анализе отдельных теорий движение в логике базовых общепсихологических концепций, привычное деление эстетики на психоаналитическую, гештальтистскую и т.д., очевидно, является существенным препятствием для интеграции данного предметного поля.

Альтернативой такому движению является отправление от психолого-эстетической проблематики, принципиальным моментом которой остается вопрос о значении эстетического переживания для субъекта, о его функции в психическом аппарате. Постановка проблемы функции дает возможность группировать отдельные теории и идеи не строго по накатанным колеям психологических школ, а в логике предметного поля, и также позволяет включить в анализ наработки смежных научных областей — эволюционной генетики, этологии и т.п. в той мере, в которой они затрагивают область психологической эстетики.

Отдельно стоит описать отношения психологической эстетики с ближайшей смежной областью — психологией искусства. Их предметные поля частично совпадают: художественные произведения относятся к объектам, вызывающим сильные эстетические переживания, и традиционно с этой целью создаются. Вместе с тем некоторые эстетические феномены, например, красота природы, переживаются вне сферы искусства, а проблемы психологии искусства, не связанные напрямую с эстетическим переживанием, соответственно, не входят в предмет психологической эстетики.

Поскольку ответ на вопрос «для чего нужно эстетическое переживание?» и есть определенное понимание, осмысление этого переживания, анализ представлений о функции эстетических феноменов обнаруживает также предмет и лежащую в их основе онтологию соответствующей теории. Таким образом, функция эстетического явления — это его ключевая характеристика, в которой фокусируются одновременно общепсихологические установки автора, его эксплицитная либо имплицитная онтология, а также специфика предметной области.

Нами был предпринят подобный анализ проблемы функции в психологической эстетике, в результате которого выделены пять основных подходов к этому предмету.

Эволюционный. Эстетические переживания маркируют важные с точки зрения видовой адаптации характеристики природной и социальной среды обитания: тип предпочтительного для выживания ландшафта, признаки полезности/вредности пищи, перспективного полового партнера, угрозы нападения; выразительные движения в коммуникации диады мать-дитя и при эмоциональной настройке группы.

Психофизический. Эстетические феномены маркируют эффективную познавательную активность, выражающуюся в скорости и успешности психического отражения воспринимаемого физического стимула, а также происходящей при этом экономии ресурсов организма. Такая эффективность зависит как от свойств стимула, так и от «настроенности» воспринимающего аппарата на его определенные признаки.

Интуитивистский. Эстетические переживания маркируют успешность специфического спонтанного способа познания, альтернативного рациональному понятийно-логическому и обеспечивающего непосредственное постижение сущностного либо ценностного аспекта мироздания. Это постижение становится возможным благодаря особой форме воспринимаемого объекта.

Психодинамический. Эстетические переживания маркируют реинтеграцию различных, часто конфликтующих частей психики, потенциально опасных, угрожающих ее целостности психических состояний и объектов через механизмы художественного катарсиса, безопасного переживания негативных чувств.

Экзистенциальный. Функция эстетических переживаний состоит в осуществлении полноты человеческого бытия, выражении его индивидуальной сущности; они также представляют собой способ психологического выхода субъекта за собственные пределы, обнаружения жизненных отношений в форме непосредственной связи с миром. Таким образом, эстетические переживания оказываются самостоятельной жизненной ценностью.

При сопоставлении вышеперечисленных подходов в первую очередь бросаются в глаза различия в их объекте, наиболее выраженные в случае «крайних» эволюционного и экзистенциального подходов: если в первом под эстетическим переживанием понимается главным образом простое ощущение привлекательности стимула, то последний фокусируется на редких, единичных состояниях духовного подъяма наивысшей интенсивности, т.н. пиковых переживаниях.

Рядом авторов предпринимаются попытки преодолеть такую разобщенность предметного поля. Одним из вариантов является упорядочивание эстетических явлений по уровням, например, их привязка к онтогенезу, когда феномены распределяются по стадиям эстетического развития. Другим основанием для выделения стадий выступает временная последовательность возникновения эстетических феноменов в актуалгенезе об-

разов восприятия. Представление предметного поля в виде сменяющих друг друга уровней, несомненно, позволяет его систематизировать, но само по себе не дает концептуального решения проблемы общности предмета. Некоторые авторы идут дальше, представляя один из уровней в качестве механизма или субстрата следующего; такая интеграция обычно затрагивает «соседние» подходы. Мы можем экстраполировать эту тенденцию и представить все выделенные функции эстетических переживаний в виде иерархической системы, в которой каждый нижележащий уровень будет служить субстратом следующего, однако и в этом случае вопрос о предмете автоматически не решается.

Для утверждения единства предметного поля психологической эстетики необходимо определить общие для всех подходов характеристики эстетических феноменов; при этом бытующее «широкое» определение эстетического явления как гедонического отклика на сенсорную стимуляцию в контексте нашего анализа явно недостаточно. В качестве одного из таких характерных признаков мы можем выделить связываемую с эстетическим переживанием специфическую мотивацию, обозначаемую в зависимости от подхода как аппетентное поведение, самовознаграждение психики либо мозга, аутогелическая мотивация. Другой характеристикой может быть особое отношение эстетических явлений к осознанию и произвольности, в зависимости от подхода концептуализируемое как надындивидуальность врожденных признаков привлекательности стимула, автоматизмы перцептивного аппарата, нерефлексивность и спонтанность постижения реальности, осознание вытесняемых содержаний психики, переживание потока, слияние субъекта с миром.

Наконец, в качестве ключевой характеристики эстетического переживания — его обобщенной функции — мы можем выдвинуть соотнесение, а точнее, согласование субъектом себя со своим внешним и внутренним жизненным миром. Выделенные нами подходы описывают определенные аспекты такого согласования, воплощаемого эстетическим переживанием: на биологическом уровне согласуются витальные потребности индивида со средой его обитания; на познавательном — внешние стимулы и отражающий их аппарат; на интрапсихическом — конфликтующие содержания психики; на экзистенциальном уровне происходит интегральное согласование субъекта с его жизненным миром. Сверяясь с философской эстетикой, мы без труда обнаруживаем для такого согласования давно устоявшийся термин — гармония.

Эргатические основы интеграции психологической науки и практики в целостную систему знаний

Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Москва

Ergatic foundations of integration of psychological science and practice in a holistic system of knowledge

Samonenko Yu.A., Zhiltsova O.A., Moscow

Рубеж ушедшего и наступившего столетий застал психологическую науку в состоянии, о котором с тревогой предупреждал А.Н. Леонтьев: «Вот уже почти столетие, как мировая психология развивается в условиях кризиса ее методологии. Расколовшись в свое время на гуманитарную и естественнонаучную, описательную и объяснительную, система психологических знаний дает все новые и новые трещины, в которых кажется исчезающим сам предмет психологии. ...Парадокс состоит в том, что вопреки всем теоретическим трудностям во всем мире сейчас наблюдается чрезвычайное ускорение развития психологических исследований — под прямым давлением требований жизни. В результате противоречие между громадностью фактического материала, скрупулезно накапливаемого психологией в превосходно оснащенных лабораториях, и жалким состоянием ее теоретического, методологического фундамента еще более обостри-

лось» [1, с. 5]. За четыре десятилетия, прошедшие после публикации этих слов, проблема, поставленная классиком мировой психологии, не утратила своей актуальности. Более того, произошло фактическое признание ее разделения на две относительно автономно существующие области: «практическую» и «академическую» психологию. Противостояние между ними отмечается многими специалистами, независимо от круга решаемых ими конкретных задач. Перспективу укрепления связей теории и практики иногда усматривают в обновлении и дальнейшем развитии ранее зарекомендовавших себя концепций. Признавая важность работ этого направления, авторы настоящей работы, тем не менее, разделяем точку зрения, о необходимости разработки новых теоретических моделей, которые соответствовали бы летучему в науке выражению: «нет ничего практичнее хорошей теории». Разработкой варианта такой модели занималась специализирующаяся, объединенная проектом «Малая академия МГУ имени М.В. Ломоносова».

Общетеоретической базой исследования послужили положения марксистской философии о роли труда в возникновении *homo sapiens*. Эвристическое значение этого положения для развития психологической теории исчерпано далеко не полностью. В обширной литературе этого направления, как правило, подчеркивается значение изготовления и применение человеком орудий труда, прямохождение, артикуляционные предпосылки членораздельной речи, употребление огня. Гораздо меньшее внимание уделялось изучению особенностей интересующих отношений в решении нашими пращурами трудовых задач, хотя *разделение труда и кооперация* участников трудового процесса стимулировало развитие психики человека не в меньшей степени, чем преобразующая деятельность с вещественными объектами. Реконструкции социального и психологического контекста были посвящены исследования специалистов в более поздний период. Что именно заслуживает внимание?

В работах палеопсихологов, посвященных социальной организации первобытных обществ показано, что на протяжении многих тысячелетий происходит поляризация структуры родовых и производственных отношений. Формируются группы с различными функциями, обеспечивающих сохранность и трансляция культурных приращений. В пестрой картине социальной стратификации можно усмотреть относительно небольшое число позиций (полюсов), образующих инвариантную композицию деятельных взаимоотношений участников производственной системы. Ее принято называть корпорацией или *эргасистемой* (ЭС). Условно эти позиции были обозначены нами следующим образом. 1. «Исполнитель». От него требуется педантичное выполнение деятельности в соответствии с установленными нормативами и образцами, с учетом индивидуальных, возрастных и гендерных характеристик, а также условий ее выполнения. 2 «*Неносредственный руководитель*». Его главная функция планирование и управление деятельностью исполнителей в ЭС, в соответствии с плановыми требованиями, условиями жизни, работы и учетом персональных возможностей каждого исполнителя. 3. «*Идеолог*». Является носителем смыслов существования ЭС, выступает гарантом безопасности и порядка, согласует интересы различных групп как внутри ЭС, так и внешних по отношению к ней образований. 4. «*Стратег*», («*методолог*»). Сфера ответственности представителей этого полюса — разработка и реализация общих принципов эффективной работы, выработка перспективных планов, стратегии и способов деятельности, экспертиза и обобщение результатов, внесение коррекций в стереотипные виды деятельности.

Эти данные согласуются с работами в области психологии труда и организационной психологии, раскрывающие содержание и структуру процесса труда в современных корпорациях (эргасистемах). Было показано, что эффективная работа корпорации зависит от слаженности работы участников, компетентности которых должны соответствовать указанным выше «полюсам» или *зонам ответственности*. На формирование соответствующих компетентностей рассчитана, в частности, система внутрикорпоративной подготовки персонала [3]. Таким образом, «единица» или «клеточка» про-

изводственного коллектива сохраняла свою инвариантную структуру на протяжении всей истории цивилизации. Как следствие, подобную структуру получила и психическая организация индивида. Основная идея культурно-исторического подхода состоит в утверждении, что психическое развитие человека есть процесс присвоения исторически выработанных цивилизацией культурных нормативов. Многообразие культурных эталонов приводит к чрезвычайной пестроте индивидуальных и личностных отличий. Но закономерен вопрос, что является общим для человека вообще? Что объединяет, к примеру, первобытного человека и современного интеллектуала? Ответ на этот вопрос ориентировал нас на поиск их базового, инвариантного содержания, свойственного любому представителю рода человеческого. Итогом этого анализа и стало обоснованное предположение о 4-х полюсной структуре психики человека, как результата интериоризации *функций* в изначально коллективной деятельности [2].

Далее. Интериоризируются не только функции, но и обобщенные способы решения задач, возникающие в жизни людей на протяжении многих поколений. В бесчисленном их разнообразии можно выделить относительно немного типов. Методология задает основания их классификации, частности исходя из предметного содержания и специфических методов, применяемых при их решении. На этом основании выделяют *житейские, проектные, научные, художественные, нравственные задачи*. В «чистом» виде в жизненной практике человека они возникают не столь уж часто. Как правило, приходится иметь дело с их прихотливым сочетанием. Эргатический подход позволяет упорядочить пеструю картину осознаваемых и неосознаваемых компонентов деятельности, эмоциональных переживаний, которые открывают личностные смыслы действий и объективируют человеку картину мира и себя в нем.

Межполюсные взаимодействия и ходе решения этих задач реализуется, в случае возникновения проблемной ситуации, в форме внутрличностного *полилога*. Примеров выразительного описания драматических картин внутренних споров человека с самим собою в психологической и художественной литературе имеется немало. Образно говоря, речь идет о человеке как *полисубъекте*, каждый из которых «отстаивает» свою позицию. Полисубъектная структура психической организации человека является продуктом исторического развития. Человек рождается с потенциальной готовностью осваивать функции каждого из полюсов. Прижизненно они получают своеобразное наполнение в судьбе конкретного человека, сообразно культурно — исторического контекста его жизни, индивидуальных характеристик и ситуативных условий развития. Этот комплекс интеллектуальных и эмоционально-волевых характеристик человека, выражающих особенности отношения с социальным окружением и готовность действовать в нем, можно назвать его *эргасосоянием*.

Эргатический подход облегчает работу практического психолога, для которого, в какой бы области он ни был занят, основной задачей является организация у клиента рефлексивных действий. Проблемные, в том числе и болезненные, состояния человека могут быть осознаны и скорректированы, если будут намечены пути изменения его эргосостояния. Эргатический подход является теоретическим конструктом. Однако, его основная идея провозглашает органическую связь психики человека с исторической практикой и повседневной жизнью индивида, а потому может быть изложена на естественном языке, доступным даже ребенку. Эргатический подход устраняет дистанцию между «академической» наукой и психологической практикой. В этом смысле в отношении нее в той мере справедлив антитезис Василюка Ф.Е., «...в психологии нет ничего теоретичнее хорошей практики» [4, с. 27], противоположный, и одновременно не противоречивый, приведенному в начале статьи изречению.

На основе эргатического подхода могут быть разработаны соответствующие модели, конкретизирующие его идею для различных отраслей психологической практики. Нами была разработана модель учебной деятельности, которая прошла эмпирическую

проверку в ходе основного и дополнительно образования школьников. В различных циклах обучения была показана возможность существенного повышения эффективности учения, как результата опережающего освоения модели самими учащимися, рефлексии ими содержания и структуры познавательного действия.

Список литературы:

1. Василюк Ф.Е. Методологический смысл психологического сдвига // Вопросы психологии. — 1996. — №6. — С. 25–40.
2. Леонтьев А.Н. . Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
3. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьников // Национальный психологический журнал. — 2012. — №2. — С. 26–31.
4. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Эргатическая модель трудовой и учебной деятельности как основа развития профессионала // Сборник трудов Междунар. науч.-практ. конф. «Психология труда, инженерная психология и эргономика. 3–5 июля 2014 / Под ред. А.Н. Анохина, П.И. Падерно, С.Ф. Сергеева. — СПб: Межрегиональная эргономическая ассоциация, 2014. — С. 315–322.

Сознание как атрибут системы деятельностей субъекта

Серкин В.П., Москва

Consciousness as an attribute of the subjective system of activities

Serkin V.P., Moscow

В настоящее время накоплено много фактов (неожиданное знание древних языков не изучавшим их человеком, предсказания будущего, трансперсональные путешествия сознания с проверенными информационными сообщениями, околосмертные состояния и пр.), многие из которых зафиксированы на основе позитивистских требований и подкреплены свидетельствами авторитетных ученых. Среди известных отечественных психологов такие факты изучали и свидетельствовали о них В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, В.Д. Небылицын, М.Г. Ярошевский и др. [1, 2, 3, 4 и др.].

В данной статье предложены девять тезисов деятельностной теории сознания, являющейся, на взгляд автора, с одной стороны, преемственной в русле основных тенденций развития отечественной психологии, с другой — претендующей на естественнонаучное объяснение и общепризнанной феноменологии сознания, и многих трансперсональных явлений. Первый тезис предлагает новую трактовку реальности, т.е. является философско-мировоззренческой основой деятельностной теории сознания.

Тезис 1. Психическое и физическое являются разными атрибутами активности как базовой субстанции-процесса. В настоящее время психологи и философы все более склоняются к сформулированной еще Б. Спинозой мысли о том, что психическое и физическое (физиологическое) являются двумя разными атрибутами одной и той же пока неизвестной современной науке единой субстанции. Отметив в соответствии с современной трактовкой принципа развития, что любая субстанция является только субстанцией-процессом, предположу, что такой субстанцией, определяющей психическое, является активность. Материальное или идеальное являются не субстанцией и атрибутом друг друга, а двумя атрибутами активности как базовой субстанции-процесса вселенной. В отечественной психологии давно признано, что изначально пристрастное (субъективное) психическое отражение подчинено активности. Субъекту жизнедеятельности нужно не знать объективно, а действовать для себя полезно. Т.е. изначально не психика определяет активность, а активность определяет психику.

Тезис 2. Человек является субъектом не одной деятельности, а системы актуально реализуемых деятельностей. А.Н. Леонтьев определял деятельность как единицу ана-

лиза активности человека, указывая на то, что единичной деятельностью активность человека не исчерпывается [2]. Используемый А.Н. Леонтьевым термин «иерархия мотивов» однозначно предполагает наличие у каждого человека иерархизированной системы актуально реализуемых деятельностей. Сознание субъекта проявляется как психологическое системное качество именно системы деятельностей субъекта, а не отдельной деятельности. Рефлексивность (и самосознание как начало рефлексивности), в свою очередь, может развиваться только через множественность и альтернативность субъективного. Т.е. «телесный образ» [5; 6], возможно, и является одной из составляющих сознания (мне кажется правильнее: «образ телесной активности», — В.С.), но это важно именно как принцип описания, а не как структура.

Тезис 3. Индивидуальное сознание является атрибутом такой формы человеческой активности как система деятельностей субъекта. Содержание сознания определяется через предметы этих деятельностей, а процессы — через акты деятельности. Физическим атрибутом деятельности является физическое тело человека (группы, общества, человечества) настолько, насколько человек является субъектом той или иной системы деятельностей. Более развитой сложной системе деятельностей соответствует и более развитое сознание. Соответственно, более сложным, чем человеческая деятельность, формам активности соответствуют и более сложные, чем сознание человека, психические образования.

Тезис 4. Не существует «объективной реальности, независимой от нашего сознания». Человек «творит» реальность своей деятельностью [4]. Осознавание этого факта дает нам возможность, хотя бы иногда, изменять реальность своего бытия осознанно и ответственно. Часто также отказ от практических действий является одновременно и отказом от влияния на реальность своего бытия. Основными специфическими функциями сознания являются функции преобразования и проектирования. Сознание развивается в процессе деятельности (активной практики), изменяющей «реальность», т.е. вместе с развитием «реальности».

Тезис 5. Не сознание объединяет разнообразную активность человека, а его система деятельностей объединяет разнообразные состояния сознания в единое «осознаваемое». Клинические и другие эмпирические данные о «разделении» сознания показывают, что человек, находясь в одном из возможных состояний сознания, не может вспомнить того опыта, который был приобретен в другом состоянии. Согласно нашему подходу возможно именно опосредствованное деятельностью «восстановление» какой-то части такого опыта, т.к. «сотворенная действием реальность» остается и воспринимается в другом состоянии сознания. Это позволяет исследовать и описывать сознание не как совокупность изолированных состояний сознания, а как структуру состояний сознания, связанную в единое целое системой деятельностей (активностью) человека [4].

Вышесказанное позволяет концептуально объяснять трансперсональные состояния сознания и различные концепции реинкарнации: если система деятельностей при жизни человека объединяет его различные состояния в единое целое, то принципиально возможно (при продолжении системы деятельностей) и объединение состояний сознания (психического атрибута), осуществляемого разными физическими носителями. Именно поэтому определенные, передаваемые в поколениях практики (деятельности) требуются для проявления как реинкарнационных воспоминаний, так и различного трансперсонального опыта.

Тезис 6. Новое содержание сознания возникает не из атрибута (сознания), а из целого (деятельности). Откуда берется новая мысль, знание? Не из старой мысли и знания. Иначе мы бы порождали на основе только объяснений знание за знанием. Не объясняемый рационально переход от старого к новому знанию не может быть объяснен средствами только сознания. Новое порождается не самим сознанием (атрибутом целого), а целым — активностью (в случае человека — деятельностью).

Тезис 7. Совместная деятельность порождает со-знание. При попытках исследования совместной деятельности очень четко проявляется проблема ограничения сложности исследователя (предмет исследования сложнее исследователя). Единственный путь решения такой проблемы — деятельностное познавательное проектирование — постепенное рефлексивное усложнение исследовательского проекта по мере накопления знаний о предмете исследования [4].

Продуктивными для развития теории сознания являются исследования феноменов совместной деятельности. Экспериментально доказано, что продуктивность совместной деятельности двух человек, например, при поиске, при выполнении работ увеличивается не вдвое, а гораздо больше. Таким образом, в совместной деятельности проявляются новые системные качества, не присущие индивидуальной деятельности.

Тезис 8. Сознание не индивидуально, оно трансперсонально (в культуре, группе, народе и пр.). Индивидуальная система деятельностей имеет структуру и функции, определяемые ее надсистемой (системой деятельностей общества). При рассмотрении сознания как атрибута системы деятельностей, необходимо продолжить временную ось существования сознания «до» и «после» существования физического тела хотя бы настолько, насколько существует (пусть частично или иным образом) такая система деятельностей. Логически: существует активность — существуют и ее атрибуты. В буддийской психологии этот вопрос тщательно проработан, и такие, продолжающие после оставления физического тела тенденции активности, называются скандхами.

Включенность в ноосферу дает возможность естественнонаучного объяснения (при наличии определенных практик) трансперсональных внепространственных и вневременных проявлений человеческого сознания как следствий опосредствованного взаимодействия деятельности отдельного человека с общим ноосферным потоком активности.

Тезис 9. Большинство трансперсональных, экстрасенсорных, шаманских и других пока неизученных наукой практик следует изучать именно как неизвестные виды деятельности. Иногда и практические действия профессионала могут показаться нам «чуждыми или магическими» в силу освоения им малознакомой нам деятельности и создания соответствующих ей особых форм психического как специальных функциональных органов, которых у нас просто нет (но есть другие — для нашей профессии). Тем более магическими могут показаться нам, например, диагностические и практические действия шамана или экстрасенса в силу освоения им незнакомой в нашей культуре деятельности и создания пока невообразимых для нас форм психического.

Список литературы:

1. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М.: МГУ, 1981.
2. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х тт. — М.: Педагогика, 1983.
3. Ревонсуо А. Психология сознания. — СПб: Питер, 2013.
4. Серкин В.П. Теория сознания // Вестник СВГУ. — 2010. — Вып. 14. — С. 62–70.
5. Серл Дж. Открывая сознание заново. — М.: Идея-Пресс, 2002.
6. Velmans M. Understanding Consciousness. — Psychology Press, 2009.

Модель психосоциального человека: анализ некоторых аспектов

Силаков А.С., Курск

The model of psychosocial person: an analysis of certain aspects

Silakov A.S., Kursk

С момента зарождения научной психологии перед учеными стояла проблема определения основного направления ее развития, пути исследования, позволяющего найти

наиболее полные ответы на возникающие вопросы. История психологии позволяет нам сравнить различные методологии, появившиеся за последние почти полтора века в известных научных школах и оценить их вклад в мировую психологию. Однако многие из них имели схожий недостаток: делая акцент на какой-либо действительно важной характеристике, они либо недооценивали, либо вовсе пренебрегали иными, не менее значимыми.

Данная проблема не раз поднималась в трудах как отечественных, так и зарубежных авторов. Б.Ф. Ломов в своей работе «Методологические и теоретические проблемы психологии» отмечает обязательность учета всех фактов, опосредующих генезис психики человека, говоря о необходимости понимания как ее социальной детерминированности, так и биологической [2]. Без признания значимости этих граней всех видов и форм человеческой активности психолог неизбежно упустит что-либо важное в ее анализе.

Опубликованная в 2013 году А.Л. Журавлевым, Д.В. Ушаковым и А.В. Юревичем серия статей «Перспективы психологии в решении задач российского общества» вносит, на наш взгляд, серьезный вклад в дальнейшее развитие методологии отечественной психологии. Указывается на взаимосвязь ряда как психологических, так и социально-экономических переменных. Предлагается модель психосоциального человека, которая, по замыслу авторов, позволит объединить итоги деятельности психологов и представителей различных социальных наук.

Рассматривая схему данной модели, мы полностью согласны с ее первой частью, согласно которой психосоциального человека нельзя рассматривать как постоянного и неизменного независимо от места и эпохи проживания [1, ч. 1]. Учитывая получаемые личностью многообразные влияния, отличающиеся по своей специфике в зависимости от культуры, менталитета, образа жизни того социума, в котором она находится и т.д., спорить с данным пунктом не имеет смысла.

Во второй части рассматриваемой схемы авторами предусматривается только два полярных варианта отношения индивида к социальным институтам — принятие их норм, либо непринятие, конфликт. Однако нам представляется, что добавление третьего варианта — нейтрального отношения — делает схему более близкой к реальности. Это можно аргументировать тем, что для полноценного определения степени соответствия / несоответствия деятельности человека внешним правилам необходима некоторая наблюдаемая активность личности — либо, как указывают авторы, содействие становлению тех или иных социальных институтов, либо сопротивление их влиянию. Нам кажется, что сейчас весьма распространен вариант дистанцирования от ряда социальных норм: формально не выражается никакого их отрицания, но для решения конкретных ситуаций они не используются, заменяясь некими неформальными способами действий.

Так, предлагаемая банковской системой возможность получить кредит активно используется рядом граждан, но есть и такие люди, которые до последнего будут избегать обращения в кредитное учреждение, предпочитая брать в долг у знакомых, продавать имущество и т.п., при этом, не протестуя против данного института и не требуя его отмены. Они осведомлены о нем, но не используют; могут относиться к нему негативно, но не проявляют какой-либо активности для его реформирования или уничтожения. В российском обществе можно найти и много примеров того, как имеющаяся законодательная норма массово нарушается либо по незнанию, либо в силу недостаточного контроля по ее исполнению, причем нарушителями бывают и те, кто обязан следить за реализацией данной нормы. Налицо некие пересекющиеся параллельные плоскости — юридическая и житейская. Поэтому нейтральное или отстраненное состояние личности относительно действий ряда социальных институтов, как нам кажется, могло бы быть отражено в предлагаемой модели.

Третий пункт — «состояния, принимаемые психосоциальным человеком, зависят от социальной и культурной среды» [1, ч. 2] — целесообразно было бы дополнить и

таким видом среды, как среда физическая. На возражения, основанные на том факте, что социальные и культурные нормы и так часто формируются под ее влиянием, мы можем ответить следующее. Конечно, реакции человека на прямые воздействия на него со стороны природного окружения во многом опосредованы социальным окружением и формируются в ходе его социализации. Однако, в ряде ситуаций, связанных с непосредственными воздействиями, угрожающими его жизни и здоровью, мы наблюдаем ответные защитные действия инстинктивной природы, достаточно универсальные для всех людей. Возможно, данное уточнение является избыточным, если опираться на слова авторов об адекватности предлагаемой схемы именно для модели социально-экономических процессов, но ниже они упоминают о желательности анализа психологических процессов личности в их целостности.

Четвертый пункт, суть которого в том, что психосоциальный человек является субъектом взаимодействия со своим окружением, а не марионеткой, повторяющей внешние команды, с нашей точки зрения, полностью соответствует данным, накопленным и отечественной, и зарубежной психологией.

И конечно, трудно спорить с предлагаемой авторами точкой зрения относительно стратегической значимости психологической науки в процессе развития общества [1, ч. 1, ч. 3]. Действительно, учет полученных в ряде исследований результатов, доказывающих взаимосвязь психологических и социально-экономических переменных, способен заметить улучшить эффективность самых разных направлений человеческой активности, а достижения психологии могут и должны учитываться на всех уровнях государственной деятельности.

Но стоит учитывать и такой момент, как готовность самого общества к более активному использованию разработанных психологами и социологами технологий. К сожалению, наиболее распространенные на сегодняшний день процедуры массового воздействия на людей относятся либо к коммерческой (та же реклама), либо к политической сфере и имеют достаточно выраженный корыстный характер, преследуя интересы отдельных групп или организаций, но не всего общества. Следовательно, неправильная подача информации о повышении роли психологии как регулятора социальных процессов может быть воспринята населением как попытка более эффективно манипулировать им.

Кроме того, позитивная для совершенствования социально-экономических процессов направленность деятельности психологов на развитие субъектности как индивида, так и группы, может с неодобрением быть встречена частью властной элиты. Многим чиновникам будут неудобны самостоятельные граждане, готовые объединяться для защиты своих интересов. Как здесь не вспомнить слова экс-министра образования А.А. Фурсенко, который в 2007 году заявил, что с советских времен сохранилась косная система образования, упорно пытающаяся готовить человека-творца, когда главное в наше время воспитать грамотного потребителя [3]. Помимо этого, введение психологической экспертизы государственных решений, при всей логичности и полезности такого шага, может быть воспринято теми же представителями власти как покушение на их полномочия, ненужная им помеха.

Указанные аспекты могут затруднить реализацию предлагаемых авторами направлений деятельности и требуют продуманного подхода к самой подаче идеи о повышении роли психологии в обществе.

Список литературы:

1. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.Л. Перспективы психологии в решении задач психологического общества // Психологический журнал. — 2013. — Ч.1. — №1. — С. 3–14; Ч. 2 — №2. — С. 70–86; Ч. 3. — №3. — С. 5–25.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1984.
3. Мазурова Л. Потребитель нынче в дефиците? // Литературная газета. — 2007. — №32.

Межкультурные пути решения проблемы методологического кризиса психологии в XXI веке

Сленко Ю.Н., Цымбалюк А.Э., Ярославль

Cross-cultural solutions of a problem of the methodological crisis of psychology in the XXI century

Slepko Yu.N., Tymbalyuk A.E., Yaroslavl

Современная психологическая наука достаточно давно находится в состоянии самоопределения между двумя путями развития: выбором между гуманитарной и естественнонаучной исследовательскими парадигмами. Еще В. Вундт, открывая в 1879 году первую лабораторию экспериментальной психологии в Лейпцигском университете, понимал, что психология пока не может быть единой монопарадигмальной научной дисциплиной. В связи с этим им была предложена программа двух психологий. Путь, выбранный В. Вундтом, конечно же, был далеко не единственным вариантом выделения психологии в самостоятельную науку во второй половине XIX века. Однако формирование первых психологических направлений, претендовавших на целостность — бихевиоризма, гештальтпсихологии и психоанализа — в начале XX в. привело к открытому кризису в психологии. Одним из наиболее ярких его проявлений было отсутствие единого понимания предмета психологии.

Формирование психологии как самостоятельной научной дисциплины, выделение независимых психологических направлений в XX в. не привело психологию к единству, а сыграло обратный эффект. Уже в 1978 году президент XXI международного психологического конгресса П. Фресс, открывая работу конгресса, заявил: «Психология находится в состоянии кризиса!.. Кризис глубок, ибо это кризис теории. Мы ступили на путь научной революции в поисках новой парадигмы в смысле, который Кун дал этому слову». Фресс утверждал, что поиск новой парадигмы идет в направлении, где поведение будет не больше, чем сырой материал исследования, реальным объектом которого станет человек» [1, с. 87]. Но и прогнозы Фресса не оправдались, т.к. сегодня, спустя 136 лет после первых экспериментов В. Вундта, спустя 37 лет после констатации кризиса П. Фрессом, психология не представляет собой единого корпуса научных школ, подходов и направлений.

Вслед за В.А. Мазиловым можно выделить четыре линии раскола современной психологии [6]: 1) «психологий много, нет психологии»; 2) спор между академической и практической психологией; 3) разрыв между научной психологией и концепциями и техниками углубленного самопознания; 4) разрыв между западной (американо-европейская) и восточной (китайской, индийской, японской) психологией.

На фоне этих кризисный явлений сегодня в западной и российской психологии достаточно уверенно чувствуют себя лишь несколько психологических направлений, или проектов: психоанализ, бихевиоризм, когнитивная и гуманистическая психология. Однако, начиная с 90-х годов XX века на волне либерализации российского общества и российской науки происходит расширение границ гуманитарного знания. Конечно, либерализация российской науки принесла немало бед современному ученому сообществу, но были положительные изменения, давшие возможность более позитивно посмотреть на перспективы развития психологии в XXI веке. Речь идет о появлении трансперсональной психологии, кардинальным образом отличающейся от традиционных западных рационалистических моделей научного знания. Остановимся на этом более подробно.

Трансперсональная психология представляет собой учение о трансперсональных переживаниях, их природе, разнообразных формах, причинах и следствиях, а также о тех проявлениях в областях психологии, философии, практической жизни, искусства,

культуры, жизненного стиля, религии и т.д., которые вдохновляются ими или которые стремятся их вызвать, выразить, применить или понять [3, с. 18].

Важнейшим отличием трансперсонального подхода от других направлений исследований является сохранение «Я» человека как предмета исследования, но вынесение факторов, определяющих его функционирование за пределы человеческой личности и стандартных общественных отношений. Здесь важно указать, что трансперсональные переживания не рассматриваются как иррациональные по своей природе, не подчиняющиеся разуму, а выступают как переживания более высокого духовного уровня существования человека.

Несмотря на то, что С. Гроф является представителем американского психологического сообщества, научный фундамент трансперсональной психологии во многом заложен восточной культурной и философской традицией (Индия, Китай, Япония). Среди множества восточных традиций особое место занимает традиционное направление китайской философии даосизм. Основные философские признаки даосизма, по признанию большинства ученых, отражены в памятнике древнекитайской мысли, написанном Лао-цзы «Дао дэ цзине» [4]. Кратко остановимся на основных положениях даосской философии [4, 7].

Во-первых, дихотомии, ведущие к образованию бинарных оппозиций, являются условными. С целью познания окружающего мира необходимо преодолевать ограниченность альтернатив с помощью сознательного отказа от их рассмотрения. Здесь на наш взгляд заложена важная возможность преодоления проблемы психофизиологического параллелизма, нашедшей крайние варианты решения в дуализме Р. Декарта и монизме Б. Спинозы.

Во-вторых, традиционное познание психических фактов, выражаемое в форме конвенционального «знания», признается ограниченным. Поэтому требуется отказаться от него и обратиться к знанию «откровенному»: постижению реальности внерациональными средствами. Пути преодоления рациональности естественнонаучного знания дают возможность перехода от измерения психических феноменов к их пониманию.

В-третьих, проблема понимания душевных феноменов вскрывается через требование полного доверия ко всему «естественному» (природному) и, напротив, неприязни ко всему «искусственному» (антропогенному) [7, с. 587]. Рациональное мышление экспериментатора требует создания специальных искусственных условий для решения задач управления поведением и деятельностью человека. Однако, существование тысяч методик диагностики, моделей и технологий психологических экспериментов не приблизило, а, скорее, отдалило психологов от понимания загадки человеческой души.

Конечно, это только незначительная часть положений китайской философской научной мысли. Но и она дает нам возможность перейти к обсуждению возможных путей решения кризиса в психологии в XXI веке.

1. Необходимость изменения языка науки. Традиционная психологическая наука построена по модели рационального знания, в котором сочетается язык философии, математики и физиологии. Выполняя важнейшую функцию построения психологии по модели рациональных наук (математики, физики, химии), такое сочетание отдаляет психологию от требования, высказанного Э. Шпрангером, объяснять психическое через психическое. Важнейшим средством трансформации языка психологии должна стать гибкое мышление современной научной молодежи. При этом сочетание традиционной православной культуры российского общества и китайской философской мысли может дать заметные плоды уже в самое ближайшее время.

2. Необходимость новых технологий исследования и понимания психического. Использование рационалистического языка науки приводит к необходимости использования и рационально ориентированных технологий измерения психического. Однако, ни психоаналитическая традиция, ни гуманистическая или когнитивная психоло-

гии существенно не приблизились к пониманию тайны души человека. Здесь мы должны вернуться к указанному выше требованию отказа от любых форм конвенционального знания в «Дао дэ цзине». Предлагаемое постижение реальности внерациональными средствами не отменяет в принципе возможности познания психической реальности, но предлагает отказаться от технологий познания естественных наук. В этой связи опыт исследовательской деятельности китайских психологов Лю Цзин (Liu Jing), Лю Фань (Liu Fang), Чжэнь Син Чу (Zhen Xing Chu), Хан Цзинь Чжи (Han Jin Zhi), Би Янчао (Bi Yanchao), Чэн Ингу (Chen Yinghu), Сюй Цзиньпин (Xu Jianping) и др. должен быть принят для внимательного и глубокого анализа.

3. Необходимость разработки новых методов и методик. Большинство современных методов психодиагностики разработано на модели рационального знания, в котором базовым условием для оценки развития и достижений человека является закон нормального распределения. Не отказываясь от существующих достижений, необходимо серьезное переосмысление проблемы описания и объяснения результатов психологических исследований. На первое место должно выйти понимание психических явлений. В связи со всем вышесказанным следует более внимательно отнестись к существующим в китайской психологической науке традициям познания личности, деятельности, способностей и других психологических феноменов. Это даст возможность пусть и не решить, но сделать большой шаг на пути приобретения психологией статуса самостоятельной и независимой науки.

Список литературы:

1. Гараи Л., Кечке М. Еще один кризис в психологии! Возможная причина успеха идей Л.С. Выготского // Вопросы философии. — 1997. — №4. — С. 86–96.
2. Гроф С. За пределами мозга: рождение, смерть и трансценденция в психотерапии. — М., 1994.
3. Козлов В.В., Майков В.В. Трансперсональный проект: психология, антропология, духовные традиции. — Т. I. — М.: МАПН, 2007.
4. Лаоцзы. Обрести себя в Дао / Сост. И.И. Семененко. — М., 1999.
5. Ли Фэн Хай. Возрастная психология в Китае // Вопросы психологии. — 1994. — №4. — С. 147–150.
6. Мазилев В.А. Методология психологической науки: история и современность. — Ярославль: ЯГПУ, 2007.
7. Ткаченко Г.А. Даосизм // Новая философская энциклопедия: В 4-х тт. — М.: Мысль, 2010. — С. 586–589.

«Душа» как феномен в историческом ракурсе

Спирова Э.М., Москва

“Soul” as a phenomenon in historical perspective

Spirova E.M., Moscow

Трансформации в сфере эпистемологии привели к тому, что понятие «души» как базовое для психологии получило цепочку синонимов — душа, психика, психея, пневма, сознание, дух, поведение, информация. Споры о том, насколько правомочно понятие души, допустимо ли его использование в точных науках продолжаются и в наши дни. Использование понятия души в разных контекстах, произвольное замещение его другими терминами, имеющими подчас совершенно другое содержание, естественно, мешают серьезному психологическому анализу многих проблем, которые сегодня требуют безотлагательного осмысления. Поэтому можно утверждать, что науки о человеке часто обращаются к понятию «души». Однако трактовка этого понятия исторически включала в себя самые разные варианты.

Платон, к примеру, вообще не рассматривает душу как достоинство индивидуального сознания. Разделяя концепцию «реинкарнации» человека, Платон полагает, что душа человека наследует опыт прежних телесных воплощений. Поэтому можно утверждать, психика и душа в толковании Платона не одно и то же. Душа осмысливается у Платона как связующее звено между миром эйдосов и низшим миром становления и исчезновения. Возникнув еще до рождения человека, душа несет в себе разнообразный духовный опыт. Нет оснований считать, что платоновское понимание души как сокровищницы коллективного духовного опыта имеет только историко-философский смысл. Преображенное в христианстве, это воззрение получило признание после того, как К.-Г. Юнг ввел представление о коллективном бессознательном. Платон дал не только общее представление о душе. Он попытался охарактеризовать и ступени аффективно-поведения людей.

В толковании души, которая содержится в наследии Аристотеля, она, скорее всего, отождествляется с психикой. В этом и состоит непреходящая его заслуга в постижении психических процессов. Он связал эти процессы с деятельностью мозга и таким образом задал серьезный вектор развития психологии как научной дисциплины. Аристотель также соотнес душу с телом отдельного человека и заложил основы земного изучения феномена психики. Его трактат «О душе» стал основным источником для анализа разнообразных психических процессов. По мнению Аристотеля, каждый, кто приступает к изучению философии, обязан овладеть психологией: «...было бы правильно... отвести исследованию о душе одно из первых мест... Познание души много способствует познанию всякой истины, особенно же познанию природы. Ведь душа есть как бы начало живых существ. Так вот, мы хотим исследовать и познать ее природу и сущность, затем ее проявления, из которых одни, надо полагать, составляют ее собственные состояния, другие же присущи — через посредство души — и живым существам» [1]. Аристотель искал связь души не с эйдосами, а с естествознанием. Именно в этом смысле он считал психологию наукой. Обосновать свои выводы эмпирически Аристотелю не удалось, слишком бедна была база практических наблюдений. Зато он наметил пути для экспериментального изучения психических процессов. Аристотель полагал, что можно вообще не связывать жизнь психики с запредельными феноменами. Она и в своем земном варианте поражает таинственностью и глубиной. Утверждая безусловную связь между душевными и телесными процессами, Аристотель дал критический анализ тех взглядов на душу, которые сложились в античной философии. Связав психику с душевными состояниями, Аристотель выявил множество психических явлений: гнев, кротость, страх, сострадание, отвагу, а также радость, любовь и ненависть. Все эти обнаружения связаны с жизнью тела. Феноменология таких состояний — дело физика, исследователя природы. Так, Аристотель приступает к классификации психических процессов.

Для дальнейшей истории характерна все более углубляющаяся феноменология души. В XV и XVI вв. понятие души все более ассоциируется с внутренним миром человека, с его эмоциональными переживаниями. Появляется обстоятельная литература, которая обращена к внутренней жизни человека, а, стало быть, обнаруживает интерес к различиям человеческих душ, к характеристике темпераментов, характеров, а также страстей человека. Родается идея развития души, ее обогащения в земной жизни. Распространенной формой выражения интимных состояний человека становятся медитации, монологи, разговоры души с Богом. Если в Средневековье мы сталкиваемся с углублением самого душевного процесса, одухотворенного благочестием, любовью к Богу, то в эпоху Возрождения происходит процесс десакрализации души. Она теперь утрачивает неукоснительную привязанность к Богу. Душа не получает гарантию на небесную жизнь. Поэтому она в значительной степени посвящена земным состояниям. Происходит странное уподобление понятия «души» и «человека». Рассуждая о внутренних

состояниях индивида, теперь все чаще задумываются над тем, что такое человек, живое существо, обладающее эмоциями и страстями.

В XVII в. в связи с укреплением рациональности в общественном сознании и культуре иное толкование получает и душа. Она все чаще отождествляется с разумом. Предполагается, что он обладает универсальными возможностями и может без ущерба растолковать и религиозно-моральные истины. Религия разума усиливалась по мере достижения успехов в области познания природы. Ф. Бэкон тоже, разумеется, говорит о душе. Но он усматривает в ней внутренний свет, который продиктован не божьим промыслом, а способностью человека познавать мир. Отныне природа объявляется госпожой мира. Душевные процессы все отчетливее сопрягаются с физиологией тела. Каждое движение души способно вызвать не только разного рода психические процессы, но и действия. Но в этом участвует уже шишковидная железа. «Самая характерная функция антропологии XVII в., — отмечал В. Дильтей, — заключается в продолжении развития антропологии XVI века: задача ее состоит в обосновании теории жизненного поведения, затем наук о духе, причем исходя из теории аффектов. Типичное развитие в сторону рационального жизненного поведения выводится из связи аффектов. Это требует, чтобы в аффекте содержался масштаб их ценности и сила, способная придать этому масштабу значимость. Перед наблюдателем за игрой человеческих страстей предстает безграничное многообразие душевных движений. До того как наука произведет их анализ, язык жизни и связанное с ним определение понятий выявляют типичные их формы: радость, сочувствие, надежду, желание» [3, с. 367].

Р. Декарт строит свое учение о душе из анализа взаимоотношений тела и духа. Жизненные духи связаны с законами тела. У животных нет души. Как мы можем постигать процессы познания? Только путем внутреннего наблюдения в душе. Тело и дух образуют некое единство. Но структура самого духа не способна объяснить многообразие душевных состояний. Сами идеи могут быть разгаданы путем изучения, каким образом дух относится к телу.

В философии И. Канта человеческая душа, несмотря на то, что в принципе она едина, заключает в своей природе три способности: познавать, ощущать удовольствие и боль, и желать. В своих трех «Критиках» он исследовал необходимые логические или рациональные (не случайные и материальные) условия возможности познания этих трех способностей. Эти критики, утверждал он, представляют собой наиболее фундаментальный логический анализ трех главных способностей души, участвующих в познании, — когнитивных способностей понимания, суждения и разума.

В информационном биходе произошло едва ли не полное вытеснение понятия «души». Оно замещено словом «информация». В обществе такого типа все имеет количественные показатели. Человек оценивается теперь не по критериям морали или мудрости. Предполагается, что один индивид отличается от другого объемом принятой информации. Ф. Ницше писал, что если бы человек античности оказался в европейском мире XIX в. он был бы поражен обилием сведений, которые несет в себе отдельный человек. Немецкий философ оценивал эту тенденцию отрицательно, поскольку объем информации, по его мнению, не может быть критерием состоятельности или духовности людей.

Итак, можно констатировать чрезвычайную подвижность понятия души в науках о человеке — социологии, биологии, психологии, физиологии, антропологии, информатике. Многообразие смыслов, которые заключает в себе это понятие, отражает сложное развитие научной и гуманитарной мысли. Возникнув в античной культуре, это слово по мере развития европейского мира стало обретать все новые и новые значения в соответствии с теми задачами, которые решала философия и наука на конкретном этапе истории. Понятие души несло в себе сакральный смысл и обозначало дар Бога, отданный отдельному человеку. Однако постепенно это понятие прошло через мучительную

десакрализацию. Оно заместилось новыми словами: «психика», «сознание», «самосознание», «разум», «информация». Эту многозначность понятия «душа» надлежит уточнять и каждый раз уточнять, каким смыслом та или иная наука о человеке наделяет это понятие. Другой результат проведенного анализа показывает, что чисто информационный подход к данному понятию не ухватывает его глубинный смысл. Данное слово имеет трансцендентный смысл. Оно не сводимо к биологической функции.

Список литературы:

1. Аристотель. О душе // Аристотель. Поэтика. Риторика. О душе. — М., 2009.
2. Гуревич П.С. Психика и душа — синонимы? // Психология и психотехника. — 2013. — № 12 (63). — С. 1157–1160.
3. Дильтей В. Воззрение на мир и исследование человека со времен Возрождения и Реформации. — М.; Иерусалим, 2000.
4. Смит Р. Быть человеком: историческое знание и сотворение человеческой природы. — М., 2014.
5. Ясперс К. Духовная ситуация времени. — М., 1990.

Культурно-историческая традиция в отечественной этнопсихологии: теория и практика

Сулейманян А.Г., Москва

The cultural-historical tradition in Russian ethnop psychology: theory and practice

Suleymanyan A.G., Moscow

Три идеи составляют теоретический фундамент «культурно-исторической» традиции в отечественной психологии. Во-первых, концепция «культурно-исторического типа» Н.Я. Данилевского [1], выдвинутая в труде «Россия и Европа», увидевшем свет в 1871 г. Основная идея Н.Я. Данилевского — обусловленность всех сфер жизни общества (науки, религии, искусства, экономики и т.д.) культурным своеобразием того или иного национального или цивилизационного типа. Исходя из этого, он, прежде всего, исследует отличие русского «культурно-исторического типа» от европейского. Исходя из этого, мы полагаем, что он впервые в мировой науке ставит вопрос об «идентичности», очень актуальный в наши дни, вкладывая в это понятие два аспекта: самосознание той или иной этнической группы и представления о своей самобытности или уникальности.

Второй источник — концепция этнической идентичности К.Д. Кавелина. В работе «Мысли и заметки о русской истории» (1866) он впервые в отечественной традиции рассматривает проблему идентичности как «культурно-историческую» и предлагает кросс-культурный подход: «Примкнув к семье <европейских> народов мы твердо уверились, что нам предстоит и двигаться в круге идей и направлений, выработанных их жизнью и трудами; а на поверку оказывается, что общего у нас с этими народами одни только свойственные всем людям стремления и задачи, все же остальное — вовсе непохоже на европейское... мы теперь невольно начинаем спрашивать самих себя: что же мы такое, что нас такими сделало и куда мы идем?» [2, с. 172–173].

Третий важнейший методологический принцип — междисциплинарный подход к психологическим исследованиям, провозглашенный академиком И.П. Павловым в нобелевской речи: «В сущности нас интересует в жизни только одно: наше психическое содержание... Все ресурсы человека — искусство, религия, литература, философия и исторические науки — все это объединилось, чтобы пролить свет в эту тьму» [3, с. 309]. Из этих слов можно заключить, что важной чертой российской психологии до 1917 г., если говорить о ней как науке, был ее междисциплинарный характер, и комплексный подход, если принять во внимание идею, что в познании человека необходимо соединение методов науки, искусства, религии и философии. И это характерно для русского «куль-

турно-исторического типа». Иллюстрацией этого подхода также является малоизвестная публичная лекция И.П. Павлова «О русском уме» (1918) [4].

Эти три идеи — Н.Я. Данилевский (культурно-исторический тип), К.Д. Кавелин (культурно-историческая концепция этнической идентичности), И.П. Павлов (междисциплинарный подход к психологическим исследованиям) — составляют теоретико-методологическое основание российской этнопсихологии. Кроме того, уникальные черты российской этнопсихологической школы определялись следующими объективными факторами. 1. Большая и постоянно увеличивающаяся территория с полиэтническим населением требовала поисков эффективных средств интеграции этносов в единую нацию. 2. Непосредственное соприкосновение с другими культурами, включенными в состав империи (при этом одни народы вошли добровольно, например, украинцы, казахи, армяне, а другие были завоеваны, например, поляки, горцы Северного Кавказа), способствовало размышлениям о собственной идентичности: кто «Мы» и кто «Они». 3. Также, к числу характерных черт российской этнопсихологии относится и то обстоятельство, что сбор данных и исследования осуществлялись не только учеными (самые известные из них Н.Н. Миклухо-Маклай (1846—1888) Н.М. Пржевальский (1839—1888)), но и поэтами и писателями, многие из которых лично принимали участие в путешествиях, а также офицерами армии и флота, для которых вопросы этнопсихологии, в частности народного характера и межкультурной коммуникации имели важное практическое значение. Весомый вклад внесли поэты: А.С. Пушкин (1799—1837), М.Ю. Лермонтов (1814—1841) и Ф.И. Тютчев (1803—1873); писатели: И.А. Гончаров (1812—1891), Н.В. Гоголь (1809—1852), Ф.М. Достоевский (1821—1881), А.П. Чехов (1860—1904) и др.; офицеры армии и флота: А.Е. Снесарев (1865—1937), Р.А. Фадеев (1824—1883), В.М. Головин (1776—1831). Во многом это предопределило приоритет качественных методов исследования, к которым, кстати, сейчас активно обращается современная психологическая наука. 4. Большой вклад в российскую этнопсихологию внесли не только русские, но и представители других народов, кстати, положительно оценивавших диалог с русской культурой и ее влияние. Это армянский поэт и общественный деятель Ов. Туманян (1869—1923), офицеры русской армии — казак Ч. Валиханов (1835—1865), чеченец Ум. Лаудаев (1830—?), бурят член ИГО Г. Цыбиков (1873—1930) и др.

Основные направления исследований российской этнопсихологии до 1917 г. определялись как потребностями общества, так и мировоззрением и личными чертами исследователей. Считаю необходимым отметить, что отличительной чертой русской этнопсихологии в отношении изучения народного характера было, во-первых, выявление положительных (конструктивных) и отрицательных (деструктивных) сторон; во-вторых, размышления о воспитательных методах развития первых и ослабления в максимальной степени вторых. Также, у большинства перечисленных авторов важное место занимают рассуждения о влиянии религии на характер народа и его культуру и сравнение картины мира «дикаря» и «цивилизованного человека». Однако эти темы не являются уникальными для русской этнопсихологии, т.к. аналогичные темы широко представлены в работах европейских и американских исследователей.

Таким образом, 1) с самого начала своего становления русская этнопсихология имела междисциплинарный характер; 2) значительное участие писателей, поэтов, офицеров, дипломатов и путешественников имело следствием преобладание качественных методов исследования; 3) в русской этнопсихологии по этим же причинам гармонично сочетались номотетический и идиографический подходы; 4) основной теоретический вклад в мировую науку русской этнопсихологии до 1917 г. составляет концепция «культурно-исторического типа». В этой концепции присутствует то, что впоследствии Р. Бенедикт назвала «этносом» или «стержнем» культуры; 5) наибольшее число трудов посвящено исследованиям народного характера.

Список литературы:

1. Данилевский Н.Я. Россия и Европа. — М.: Терра, 2008.
2. Кавелин К.Д. Мысли и заметки о русской истории // К.Д. Кавелин. Наш умственный строй. — М.: Правда, 1989. — С. 171–255.
3. Павлов И.П. Нобелевская речь, произнесенная 12 дек. 1904 г. в Стокгольме // И.П. Павлов. Избранное. — М.: Медицина, 1999.
4. Павлов И.П. О Русском уме // Природа. — 1999. — №8.

Геноцид в национальном самосознании

Тулчинский Г.Л., Санкт-Петербург

Genocide in the national consciousness

Tulchinskiy G.L., Saint-Petersburg

Методология современной психологии во многом представляет собой междисциплинарный комплекс, что связано с тем, что психология все больше расширяет возможности своего применения. Психологические исследования реализуются на разном уровне и в различных предметных областях, включая феномены общественного сознания, технологии его формирования. Иногда это позволяет открыть неожиданные устойчивые феномены, анализ которых выявляет важные стороны их практического (включая политическое) использования, имеющего далеко идущие последствия. Ярким примером в этом плане является геноцид.

Геноцид — чрезвычайно острая тема, о которой трудно, а, наверное, и невозможно говорить бесстрастно. Однако и именно поэтому надо пытаться вскрыть его реальные причины, факторы порождающие его. Тем более что это отнюдь не просто тема исторической памяти, не только история. Это и отчаянная борьба за признание исторических фактов, их интерпретацию, осмысление и переосмысление, а то и просто отрицание или искажение [3].

При этом важно осознать, что в объяснении этого чудовищного явления главное это понять, что геноцид не просто насилие, и даже не просто массовые убийства [1, 2]. В геноциде главное — его мотивация, оправдание этих действий, имеющих целью уничтожение целого народа, стирание его с лица земли, лишение возможности жить, любить, рожать детей, продолжать культуру.. Другими словами, геноцид начинается, коренится в определенном состоянии общественного сознания, находящего нравственные основания для массового уничтожения людей потому, что они не просто «какие-то не такие», а заслуживающие вычеркивания из жизни, из истории человеческого рода.

В этой связи нельзя не признать, что геноцид — суть проявление слабости, обвинения других в своих собственных бедах и проблемах, возложение на них ответственности за эти проблемы. Именно поэтому геноцид столь привлекателен для безответственных политиков, склонных к пропагандистской манипуляции. Как говорил Й. Геббельс, пропаганда — это когда широким массам предлагаются простые ответы на сложные вопросы. А что может быть проще обвинения в своих проблемах некоего злокозненного врага, указание на него и призыва к его уничтожению?! Это слишком большое искушение, чтобы властолюбцы отказывались от него.

Дело еще и в том, что источником этой мотивации является не просто злая воля безответственных политиков. Их пропагандистские приемы находят благодарный отклик по одной простой причине: они отвечают на существующий массовый запрос на эти «простые ответы на сложные вопросы». Аргументы и призывы ложатся в благодатную почву, чтобы прорасти массовым одобрением геноцида и даже массовым участием в нем, как это было с массовым участием в «акциях» по уничтожению евреев в Восточной Европе, или с участием курдов в этнических чистках армян в Турции и Ираке.

Итак, (1) питательной средой геноцида является массовое недовольство положением дел. Это недовольство направляется в определенное русло с помощью (2) формирования образа Врага, виновного в этих бедах. Подпиткой ненависти к этому Врагу является (3) демонстрация его «злодеяний», фактов и жертв этих «злодеяний» посредством привлечения внимания широкой общественности к специфически интерпретированным реальным событиям или организованным провокациям и прочим special events. И тогда дело остается за малым — (4) спусковым крючком, запуском геноцида становится призыв к массовому насилию, (5) сами акты насилия, совершаемые при (6) попустительстве, поддержке или при прямой организации органами власти.

Именно эти шесть условий образуют комплекс причин геноцида, своевременное разоблачение каждого из которых может рассматриваться как профилактика и предупреждение практики геноцида: (1) указание реальных причин сложившегося положения дел; (2) разоблачение слабости власти и пропаганды, сводящей весь комплекс причин недовольства, фокусирующей его на конкретной, но обезличенной общности «врагов»; (3) объективное расследование конкретных причин трагедий; (4) разоблачение провокационных призывов, их возможных последствий; (5) пресечение актов насилия; (6) демонстрация и реализация властной воли по пресечению насилия и наказанию его инициаторов.

Важно понимать также, что совершенный, реализованный геноцид играет особую роль в исторической памяти его жертв. Это не только глубокая травма конкретного социума, но и мощный фактор формирования национального самосознания. Парадоксально, но механизм действия этого фактора, фактически, тот же. Прежде всего, это образ Большого Врага, осуществлявшего попытки уничтожения данного народа. Ничто так не консолидирует социум как наличие общей опасности и противостояние общему врагу — внешнему или внутреннему. Иногда в таком противостоянии видят сущность «политического» [4]. Безопасность — базовая ценность социогенеза, лежащая в основе формирования любой общности: вместе легче противостоять опасностям, неопределенности, фобиям... Особую роль играют Герои, противостоящие Врагу, являющие примеры победительности. Не меньшую роль в формировании осознания общности и принадлежности этой общности (идентичности с нею) является и образ Великой Жертвы, героев как безвинных жертв (victims) злодеяний Врага. В этой связи можно говорить о геноциде как мощном факторе этнической и национальной идентичности.

Так, очевидно, именно наличие геноцида в исторической памяти армянского и еврейского народов объясняют феномен этих народов, прошедших через многие столетия, сохранив свою культуру и идентичность. А поскольку эти народы имели государственность, потеряв ее (в том числе и в результате неоднократного геноцида), смогли ее вновь обрести уже в Новейшее время, можно говорить об их многовековой национальной идентичности. Можно предположить, что многовековые преследования цыган также сыграли свою роль в сохранении этого народа и соответствующей этнической идентичности.

Более того, можно привести примеры попыток апелляции к отмеченной роли геноцида. Так, политическая элита курдского социума в борьбе за собственную государственность активно апеллирует к злодеяниям Врага в лице турецких и иракских властей. Арабское население Палестины, испытывая вот уже многолетние проблемы с формированием государственности, отчаянно апеллирует к злодеяниям Израиля, культивируя уже не в одном поколении палестинцев образ Великого Врага, интерпретируя любые меры по пресечению собственного насилия, как злодеяния этого врага и жертвы этих злодеяний. Показательна и ситуация в Украине, вступившей в решающую фазу буржуазной национальной революции и испытывающей серьезные экономические проблемы. Образ Врага в лице России и русских был сформирован за считанные месяцы. Правда, следует признать, что некоторые действия России весьма поспособ-

ствovali этому. А в качестве исторической памяти геноцида активно используется и даже культивируется «голодомор» 1930-х гг. Аргументы, что инициированные сталинской верхушкой действия, приведшие к массовым голодным смертям, унесли многие жизни не только украинцев, но и русских, татар, евреев, захватили также другие регионы страны, отбрасываются и замалчиваются.

Возможно, роль геноцида в исторической памяти как эффективного средства формирования национального самосознания объясняет и некоторые проблемы с формированием российского самосознания и идентичности. Так, образ Великого Врага в отечественной истории носит «блуждающий», несфокусированный характер. Более того, вчерашний враг неоднократно становился другом, и — наоборот. Так, в образе такого «друга-врага» побывали Германия, Франция, Австрия, Англия, США, евреи, «лица кавказской национальности»... Проблема и с Великой Жертвой. Точнее, сама эта Жертва была, и неоднократно... Татаро-монгольское иго — это жертва, принесенная во имя защиты европейских народов, или это был синтез Руси и Орды? Великая Отечественная война — несомненно, великая жертва, великая Победа народа, присвоенная режимом... Большевицкая революция, Гражданская война, советский эксперимент, сталинский террор — Великая жертва. Но и тут возникают проблемы с ее осмыслением: во имя чего и кому она принесена.

Проведенное рассмотрение отнюдь не уравнивает жертв и инициаторов геноцида. Одно дело — пережитый геноцид. И другое — инициированный — пусть даже и в целях консолидации нации. Главный урок геноцида совпадает с главным уроком истории: цель не может оправдывать средства. Цели сами по себе не подсудны: никто не желает зла, все стремятся к добру. Подсудны используемые средства. Построить собственное счастье на могилах тысяч и миллионов людей невозможно. Неспроста акты публичных покаяний, извинений, принесенных руководителями Германии, Польши, Литвы, стали актами политической ответственности. Мир изменился. Решать проблемы одного народа за счет захвата территорий, вытеснения, переселений других народов, этнических чисток становится все труднее, если вообще возможно.

Еще одним итогом проведенного рассмотрения является задача понимания причин геноцида, опасности безответственных квалификаций и призывов, выработка общественного иммунитета по отношению к ним. А главное — ответственности — не только политиков, но и историков, других гуманитариев, деятелей культуры и искусства, журналистов.

Список литературы:

1. Барби А., Четин Ф. В стране ужаса. Мученица Армения. — М.: Российский писатель, 2010.
2. Тень Холокоста: Уроки Холокоста и современная Россия. — М., 1998.
3. Финкельштейн Н.Дж. Индустрия Холокоста. — М.: Русский вестник, 2002.
4. Шмитт К. Государство и политическая форма. — М.: ВШЭ, 2010.

Психосоциальный подход в качественной методологии

Хорошилов Д.А., Москва

Psychosocial approach in qualitative methodology

Khoroshilov D.A., Moscow

В современной психологии наблюдается любопытное сближение тех концепций, которые на первый взгляд кажутся противоположными по своим исходным допущениям и эпистемологическим установкам. Яркий пример такого неожиданного диалога, сложившегося в последнее десятилетие, — это осмысление отношений между дискурсивной психологией и психоанализом. Кратко напомним, что дискурсивная пси-

хология, чьим «манифестом» стала знаменитая книга Дж. Поттера и М. Уэзерелл, к сожалению, до настоящего момента не переведенная на русский язык [6], постулировала возможность лингвистического изучения психической реальности через язык и способы рассуждений в повседневной жизни общества.

Дискурс-анализ — основной исследовательский метод в дискурсивной психологии — раскрывает языковые ресурсы и интерпретативные репертуары, доступные говорящим с позиций различных групп [2]. В конечном счете эти репертуары позволяют понять процесс конструирования людьми объяснений социальных событий. Однако дискурсивная психология упускает из фокуса внимания аффективно-мотивационное измерение социального познания, его «эмоциональное сопровождение». Индивид может занимать разные позиции относительно обсуждаемых в обществе тем и использовать соответствующие лексиконы и словари значений. Чем определяется выбор интерпретативных репертуаров — вопрос для дискурс-анализа открытый.

Если дискурс-анализ изучает, как системы значений, закрепленные в институциональных или обыденных практиках пользования языком, создают различные представления о социальных объектах, то психоанализ раскрывает интраиндивидуальные конфликты, которые воспроизводятся в отношениях со значимыми Другими. Диалогический характер этой динамики объектных отношений нуждается в отдельной «расшировке» и интерпретации языка бессознательного, означающего эмоциональные напряжения личности [3]. Обозначенные две концепции — и психоанализ, и дискурсивная психология — являются, в сущности, моделями герменевтического понимания, и основное различие между ними заключается в следующем. Как отмечает Н.П. Бусыгина, психоанализ упускает перформативный характер языка в процессе конструирования идентичности, а дискурсивная психология не в силах объяснить, по каким конкретным причинам индивиды склонны занимать различные позиции в дискурсах и «инвестировать» в них собственные эмоции и аффективные напряжения [1]. Интеграция этих двух методологических позиций представляет собой путь к изучению социальной детерминации мышления и поведения человека с точки зрения современных направлений в качественных исследованиях.

По итогам анализа научной литературы [4, 5, 7] можно сформулировать пять ключевых допущений психосоциального подхода. 1. Психосоциальный подход — результат осмысления пересечений между психоанализом и дискурсивной психологией. 2. Индивид инвестирует эмоции в доминирующие или маргинальные для данного общества дискурсы и занимает в них субъективные позиции. 3. Между этими позициями и дискурсами могут возникнуть «разрывы», несоответствия, вокруг них конструируется личная история (нарратив). 4. Функция нарратива заключается в формировании психологической защиты и совладании с бессознательными конфликтами. 5. Цель исследования — изучение эмоциональных инвестиций, «вкладов» в то, что индивид говорит и делает, и их психологических значений.

Психосоциальный подход в качественной методологии зарождается на наших глазах, пока рано говорить о единой теоретической схеме анализа, но уже сам по себе опыт сближения дискурс- и психоанализа свидетельствует о наличии тенденции к объединению социального и индивидуального уровней исследования в психологии. Как конструируется субъективность в обществе и культуре, какими языковыми средствами опосредуется позиционирование идентичности в ситуациях взаимодействия — вот те дискуссионные вопросы, которые возникают при обсуждении психосоциального подхода. Заявленная им логика анализа бессознательных эмоциональных инвестиций человека в различные дискурсы и социальные представления, помогающие разрешить идентификационные конфликты, выглядит весьма интересной перспективой развития современных качественных исследований.

Список литературы:

1. Бусыгина Н.П. Психоаналитические идеи в качественной методологии // Журнал практического психолога. — 2013. — №4. — С. 133–144.
2. Мельникова О.Т., Кричевец А.Н., Хорошилов Д.А. Историко-эпистемологический контекст развития качественных исследований в психологии. — Ч. 2 // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. №33.
3. Соколова Е.Т. Психотерапия: теория и практика. — М.: Академия, 2002.
4. Emerson P., Frosh S. Critical narrative analysis in psychology: a guide to practice. — L.: Palgrave, 2004.
5. Frosh S. Psychoanalysis outside the clinic: interventions in psychosocial studies. — L., 2010.
6. Potter J., Wetherell M. Discourse and social psychology: beyond attitudes and behavior. — L.: Sage, 1987.
7. Willig C. Introducing qualitative research in psychology. — Maidenhead: Open University Press, 2013.

Функционально-системный подход как средство решения методологических проблем в психологии (на примере анализа природы вербального воображения)

Шрагина Л.И., Одесса (Украина)

Functional-systemic approach as a means of solving methodological problems in psychology (for example, analysis of the nature of verbal imagination)

Shragina L.I., Odessa (Ukraine)

В конце XX — начале XXI века, оказавшись на стыке естественных, технических, гуманитарных и общественных наук, психология столкнулась с необходимостью выбора теоретического обоснования для решения прикладных задач и поиска пути своего развития. Тенденция к целостному познанию человека и признание, что природа психического междисциплинарна, привели ученых к необходимости вернуться к системному подходу, способному обеспечить такого рода исследование. Некоторый спад интереса к нему можно объяснить интенсивной специализацией наук и стремлением ученых создать «специализированные системные методологии», которые объясняли факты в нужной им сфере познания, но теряли эту способность при переносе в другую сферу. В психологии, в частности, принцип системности принимает, в зависимости от познавательных задач, самые различные формы: системно-структурное, структурно-уровневое, системно-функциональное, системно-генетическое и другие направления исследования [3]. Идея системности в психологии начинается со сформулированного еще Л.С. Выготским положения о системном строении высших психических функций, и разрабатывалась затем Б.Ф. Ломовым и его учениками и последователями.

Как медиаторы взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной традиций в человековедении рассматривает системные представления Г.А. Балл [2]. Системный подход — это универсальный научный метод анализа сложного объекта как целостной системы, обеспечивающей выявление ее компонентов, структуры различных типов внешних и внутренних связей и сведение их в единую теоретическую картину [3, 5]. При этом А.В. Карпов, анализируя возможности системного подхода в современных условиях, приходит к выводу: чтобы стать адекватным, конструктивным и эвристическим методологическим средством психологических исследований, системный подход должен быть существенно, а не исключено — радикально усовершенствован; он сам должен перейти на новый уровень своего развития [4].

Отсюда вытекает тезис о необходимости разработки системного подхода как междисциплинарного метода исследований с возможностью переноса законов и понятий

из одной сферы познания в другую. Такая универсализация системного подхода стала возможной после проведения Г.С. Альтшуллером и Р.Б. Шапиро в 40–50-е годы XX в. анализа развития технических систем. Результаты анализа выявили объективность их развития и дали авторам основание сформулировать концепцию ТРИЗ (теорию решения изобретательских задач). Символично, что эта работа была опубликована в журнале «Вопросы психологии» [1]. Позднее Г.С. Альтшуллер сформулировал основные законы развития технических систем (ЗРТС) и высказал идею, что эти законы должны распространяться на развитие всех искусственных систем. В 1980–90-е годы М.И. Меревич и Л.И. Шрагина, развивая идеи Альтшуллера, разработали свой вариант функционально-системного подхода как метода анализа и, проведя на его основе исследование ряда искусственных систем, подтвердили достоверность этой гипотезы и сформулировали (на базе ТРИЗ и ЗРТС) теорию развития искусственных систем (ТРИС) и законы их развития (ЗРИС) [6].

В качестве методологической основы исследования природы вербального воображения используем авторский вариант функционально-системного подхода (ФСП), в соответствии с которым каждая искусственная система создается для выполнения определенной — основной — функции. Введем авторские определения основных понятий ТРИС на базе ФСП. Элемент (компонент) — исходная структурная единица, которую можно выделить на основании различных характерных признаков. Свойство элемента (компонента) — количественная и/или качественная характеристика элемента, которая проявляется при его взаимодействии с другими элементами. Системообразующий фактор — субъективная потребность (замысел), которую нужно удовлетворить с помощью создания новой системы. Система — комплекс взаимодействующих элементов, предназначенных для выполнения основной функции и создающих своим объединением новое системное свойство. Системное свойство — свойство системы, возникающее при взаимодействии свойств элементов, составляющих систему и обеспечивающих ей возможность выполнять основную функцию. Системный эффект — результат действия системного свойства созданной системы, удовлетворяющего субъективную потребность — системообразующий фактор (замысел). Системообразующая функция — комплекс действий, которые создают из отдельных элементов систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (результата). Особенность авторского подхода к возможности ФСП как методологии позволяет нам рассматривать вербальный образ как искусственную систему, создаваемую с целью выполнения определенной (основной) функции, и как продукт деятельности вербального воображения [6, 7, 8].

В когнитивной психологии механизмы функционирования вербального воображения не рассматриваются. На наш взгляд, отсутствие таких исследований связано с тем, что применяемые в психологии методологические подходы не могут объяснить механизмы создания целостных вербальных образов, а также их разновидности — поэтических смыслообразов, и отражает кризис понятия «воображение» в психологии, что рассматривает автор данной статьи в своих других работах [7, 8].

В терминах авторского функционально-системного подхода процесс конструирования вербального образа состоит из следующих этапов: возникающая у субъекта потребность выразить свое эмоционально-смысловое отношение к объекту (явлению, событию) проявляется как замысел — системообразующий фактор. Для реализации замысла субъект подбирает слова (элементы) и выстраивает их определенным образом (структурирует). Возникает новая система, обладающая субъективной новизной — вербальный образ. Структурная организация избранных слов создает системное свойство, которое и производит системный эффект — вызывает у читателя необходимую автору эмоционально-смысловую реакцию. Т.е. чтобы такая реакция «состоялась», должен быть выполнен комплекс «управленческих-интегрирующих» действий — нужно оце-

нить, отобразить и структурно организовать отдельные элементы. Эти действия, которые создают из отдельных элементов систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (результата), являются системообразующими и традиционно рассматривались как «воображение», в данном случае, т.е. при создании вербального образа — как вербальное воображение [7].

Использование авторского варианта ФСП для анализа процесса конструирования таких искусственных вербальных систем, как метафора, поэтический образ, фантастический образ, разрешило противоречивые взгляды на психологическую природу воображения и показало, что этот процесс представляет собой комплекс действий по оценке, отбору и структурированию отдельных элементов в систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (результата) [6, 7, 8].

Список литературы:

1. Альтшуллер Г.С., Шапиро Р.Б. О психологии изобретательского творчества // Вопросы психологии. — 1956. — №6. — С. 37–49.
2. Балл Г.А. Системные представления как медиаторы взаимодействия естественнонаучной и гуманитарной традиций в человековедении // Развитие психологии в системе комплексного человекознания. — Ч. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова. — М.: ИП РАН, 2012. — С. 27–29.
3. Барабанщиков В.А. Принцип системности и современная психология // Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. — М.: ИП РАН, 2007. — С. 268–285.
4. Карпов А.В. Метасистемная организация уровневых структур психики. — М.: ИП РАН, 2004.
5. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века // Психологический журнал. — 2006. — №1.
6. Меерович М.И., Шрагина Л.И. Технология творческого мышления: Практ. пособие. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.
7. Шрагина Л.И. Проблема воображения в контексте функционально-системного подхода // Психология в вузе. — 2005. — №3. — С. 95–107.
8. Шрагина Л.И. Проблема психологической природы воображения // Вісник Одеського національного університету. — 2010. — Т. 15. Вип. 11. Ч. 2: Психологія. — С. 156–164.

К построению социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания

Янчук В.А., Минск (Беларусь)

To creation of sociocultural-interdeterminist dialogical metatheory of psychological knowledge integration

Yanchuk V.A., Minsk (Belarus)

Характеризуя современное состояние психологического знания можно согласиться с его оценкой, предложенной S. C. Yanchar и B. D. Slife, как «головокружительного массива несовместимых теорий, моделей, методов, а иногда и философий» [7, с. 235–236], находящихся в состоянии изолированности друг от друга и часто забывающих об общем предмете — изучении внутренних и внешних оснований поведения человека. Утопание в многообразии теорий и подходов, огромных массивов эмпирических данных, в бесконечном массиве отдельных областей и направлений исследований, косвенным свидетельством чему является количество секций (48) настоящей конференции РПО, настоятельно требует рефлексии возможностей интеграции накопленного психологического знания на качественно отличном методологическом основании, максимально

способствующем налаживанию продуктивного диалога, направленного на взаимообогащение и взаиморазвитие. Наша версия такого рода решения представлена в рамках метатеории социокультурно интердетерминистского диалогизма.

Общая характеристика существующего многообразия психологического знания может быть представлена в виде ряда трехмерных континуумов. По критерию разнокачественности природ: биологическое — психическое — социальное; по критерию сфер реальности: осознаваемое — бессознательное — экзистенциальное; по критерию областей изучения: личность — окружение — активность и др. Парадигмальное многообразие представлено еще более широким спектром подходов: бихевиористским и его современным развитием в виде когнитивно-наученческой модификации; интеракционистским; психоаналитическим; когнитивистским; экзистенциально-феноменологическим; деятельностным и др. Методологические основания парадигмального многообразия в виде альтернативных онтолого-эпистемологических дихотомий (объективное — субъективное; детерминизм — индетерминизм; наследственность — изменчивость; познаваемость — непознаваемость; атомизм — холизм; рационализм — иррационализм; статичность — динамичность; номотетическое — идиографическое и др.), как и обоснование невозможности их сведения к единому основанию были представлены в специальном исследовании [1, 3]. Бесперспективность развития психологии в условиях дезинтегрированной совокупности частных представлений об общем предмете изучения актуализировало стремление к нахождению потенциально возможных оснований интеграции.

Решение этой задачи стимулировало глубинный анализ эволюции мировоззрения человечества на протяжении всей его истории. Разработка конструкта «культурно-научная традиция» позволила проследить динамику мировоззренческих оснований различных традиций (синкретизм, космоцентризм, теоцентризм, антропоцентризм, модернизм, постмодернизм), дополнив их традицией диалогизма, нашедшей свое высшее воплощение в диалоге как условии, механизме и движителе культуры и науки в условиях многообразия [3]. Было показано, что именно в диалоге альтернатив, в том числе и на парадигмальном уровне, появляется уникальная возможность преодолевать неизбежную для любого знания, построенного на универсальном, неизменном догматическом основании, ситуации тупика, характеризующегося исчерпываемостью его эвристического потенциала, яркой иллюстрацией чего являются научные революции. Обоснование идеи межпарадигмального диалога как механизма развития психологического знания и демонстрация его эвристических возможностей [4] потребовала переопределения предмета психологии, с целью создания условий интеграции мультипарадигмальных ресурсов углубления понимания психологической феноменологии. В качестве предмета психологии мы рассматриваем «бытие-в-мире самости как био-психо-социальную социокультурно-интердетерминированную диалогическую сущность во взаимодействии с социальным и природным окружением в осознаваемо-неосознаваемо-экзистенциальном измерении» [2].

Возобновление интереса к культурной обусловленности психологической феноменологии послужило основанием для выдвигания идеи о четырехмерности континуума, где культура выступает в качестве четвертого универсального всепроникающего измерения. Причем эмпирические подтверждения влияния культуры (наличие выраженных кросс-культурных различий) накопились в различных областях научного знания (антропология, биология, медицина, нейронауки и др.). В представленном контексте разнокачественное, многомерное и мультипарадигмальное психологическое знание может быть отображено в рамках следующих четырехмерных континуумов, каждый из элементов которых находится в состоянии интердетерминации: биологическое ↔ психическое ↔ социальное ↔ культурно обусловленное; осознаваемое ↔ бессознательное ↔ экзистенциальное ↔ культурно-обусловленное; личность ↔ окружение ↔ активность ↔ культурно-обусловленное.

Особое значение для развития психологического знания представляет вопрос взаимоотношения выделенных измерений или элементов четырехмерных пространств. В соответствии с подходом они находятся в отношении интердетерминации, т.е. взаимодействия и взаимовлияния. По существу, речь идет о трансформации широко известной трехмерной формулы К. Левина, описывающей поведение как функцию от личности и внешнего окружения $B=f(P, E)$. Трансформируя данную формулу, А. Бандура разработал принцип реципрокного детерминизма, представляющий следующее формализованное взаимоотношение данных элементов $(E) \leftrightarrow B \leftrightarrow P \leftrightarrow E \leftrightarrow (B)$. Любое изменение одного из элементов обозначенной триады с неизбежностью приводит к изменениям в двух других и наоборот. Как подчеркивает А. Бандура, «в процессе реципрокного детерминизма поведение, внутренние личностные факторы и влияние окружения это взаимозависимые детерминанты друг друга... поведение и внешние условия функционируют как реципрокно взаимодействующие детерминанты» [5, с. 346]. Принцип социокультурно-интердетерминистского диалогизма дополняет данный принцип интердетерминантой культурной обусловленности, носящей универсальный характер, включив ее также в континуумы (биологическое — психическое — социальное и осознаваемое — бессознательное — экзистенциальное).

Многомерность, качественная разноприродность и мультипарадигмальности представленности психологической феноменологии требуют особого типа объяснения психологической феноменологии, предполагающего, во-первых, исходную толерантность, плюралистичность и рефлексивность сознания исследователя; во-вторых, процессуальность; в-третьих, социокультурную интердетерминированность и конструируемость; в-четвертых, сосуществование качественно разнородных природ; в-пятых, экзистенциальную бытийность; наконец, в-шестых, механизмы особого типа интеграции разнокачественных природ и знаний, накопленных в альтернативных традициях и подходах. Это предполагает наличие и иного типа логики — диалогической, выдвигающей в качестве альтернативы классическому «или/или» диалогическое «и/и», при котором альтернативные подходы начинают рассматриваться не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие. В этой связи К. Ранганас и др. акцентирует внимание на единственном способе избегания парадигмально специфического фокусирования в психологическом теоретизировании — поиске более интегративных описаний эмпирического феномена в других парадигмах [6].

Резюмируя изложенное, еще раз акцентирую внимание на необходимость расширения горизонтов видения проблематики нахождения дополнительных ресурсов постижения психологической феноменологии, во-первых, за счет придания им характера многомерности, мультипарадигмальности и мультидисциплинарности, предполагающей привлечение ресурсов знаний, накопленных в сопряженных системах парадигмальных координат психологического знания и смежных областей знания. Во-вторых, осознания интердетерминационного характера взаимодействия многомерных интердетерминант. В-третьих, культуризации психологического знания посредством привлечения концептуального аппарата современной культурной психологии. В-четвертых, выхода за рамки персоноцентризма за счет включения в плоскость анализа интердетерминирующего влияния эго-протяженности, включающей социальное и природное окружение, помещенное в конкретный историко-социокультурный контекст.

Список литературы:

1. Янчук В.А. Методология, теория и метод в современной социальной психологии и персонологии: интегративно-эkleктический подход. — Минск: Бестпринт, 2000.
2. Янчук В.А. Постмодернистский, социокультурно-интердетерминистский диалогизм как перспектива позиционирования в предмете психологии // Методология и история психологии. — 2006. — Вып. 1. — С. 193–206.

3. Янчук В.А. Прогресс в углублении понимании психологической феноменологии социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Критерии и признаки прогресса психологической науки / Под ред. А.Л. Журавлева и др. — М.: ИП РАН, 2009. — С. 262–285.
4. Янчук В.А. Парадигмальное многообразие как ресурс углубления понимания психологической феноменологии: социокультурно-интердетерминистская диалогическая перспектива // Современные парадигмы психологической науки / Под ред. А.Л. Журавлева и др. — М.: ИП РАН, 2011. — С. 253–268.
5. Bandura A. The Self System in Reciprocal Determinism // *American Psychologist*. — 1978. — V. 33 (4). — P. 345–358.
6. Ranganath K.A., et al. Cognitive “category-based induction” research and social “persuasion” research are each about what makes arguments believable: A tale of two literatures // *Perspectives on Psychological Science*. — 2010. — V. 5. — P. 115–122.
7. Yanchar S.C., Slife B. D. Putting it all together: toward a hermeneutic unity of psychology // *Journal of Mind and Behavior*. — 2000. — V. 21 (3). — P. 315–326.

Проблемы преподавания бихевиористского подхода в условиях когнитивной революции

Абрамсон Ч.И., Стиллвуотер (США, Оклахома)

Problems of teaching the behaviorist perspective in the cognitive revolution

Abramson C.I., Stillwater (USA, Oklahoma)

A look through any introductory textbook and most cognitive texts gives the student an impression that cognition is practically all of psychology. They will see sections on, for example, Cultural Cognition, Analytical Cognition, Holistic Cognition, Neonatal Cognition, Cognition in the Mini-Brain, Cognitive Architecture, and one of my personal favorites, Unconscious Cognition. This article offers some personal reflections on the problems associated with teaching principles of behaviorism within the cognitive revolution. I hope to lend a voice to educators such as myself who are dissatisfied, and perhaps even saddened, by a revolution that neglects some of the greatest contributors to the analysis of behavior; by a revolution that misrepresents the behaviorist position in textbooks; by a revolution where traditional behavioral issues are being tossed aside and all but forgotten by a new generation of students [1, 2].

I shall briefly comment on several issues that have concerned me as a teacher of psychology. Students are never told, for example, about the wide variety of behaviorist positions, are presented with definitions of cognition that are so broad that they are meaningless at best, and at worst, overshadow the behaviorist contribution to psychology, and are not told that there are no general criteria to determine whether a process is cognitive. The issues voiced in this paper are not unique to me. They have been expressed by many individuals including Frederick Adams, Abraham Amsel, Howard Cromwell, James Grice, Vickie Lee, Jay Moore, Geir Overskeid, Jaak Panksepp and Thom Verhave.

In my 18 years of teaching both the undergraduate and graduate courses on learning, I am often shocked by how little colleagues and students know about behaviorism apart from the catch-phrases and stereotypes associated with attacks on J. B. Watson and B. F. Skinner. Behaviorists are often considered by colleagues as out of touch, anti-intellectual, old fashioned, and one of my personal favorites — simple minded. The cognitivists, on the other hand, are cutting edge, forward thinking, insightful, and entering new frontiers. Over the course of a semester, my students are surprised to learn that the behaviorist approach is still vital and has much to recommend it as a scientific enterprise. They are surprised that the behaviorist perspective can provide a framework to study complex human behavior; they are surprised to learn that the behaviorist perspective is more than rats in mazes and pigeons pecking disks, and

they become disillusioned with a psychology that fails to teach them viable alternatives to the prevailing cognitive zeitgeist. When discussing behaviorism in the classroom, students (and faculty) are often surprised that there are several different types of behaviorism. Students must learn that when a professor attacks behaviorism they must ask the professor at least three questions: (1) “What form of behaviorism are you talking about?” (2) “If behaviorists focus on observable behaviors what do cognitivists focus on-unobservable behavior?” and (3) “If behaviorists do not reference mental processes, how do you explain the contributions of Hull, Tolman, and Miller and their use of intervening variables?”

Behaviorism has never been a unitary psychological perspective and proponents differ significantly in terms of methodology and theoretical outlook [7]. In introductory textbooks, and textbooks devoted to cognition, typically only two types of behaviorism are mentioned those of J. B. Watson and B. F. Skinner. I would encourage the reader to examine Behaviorism: A battle line [5] and to compare its outlook toward behaviorism with their own. This book is noteworthy for several reasons. Unlike the vast majority of contemporary introductory and cognitive texts, it clearly acknowledges the existence of several different types of behaviorism. In addition to the behaviorism of Watson, there is the behaviorism associated with, for example, John Dewey, Walter B. Pillsbury, Edward L. Thorndike, Edward C. Tolman, Howard C. Warren, and Robert M. Yerkes. In between the so-called extremes of Watson and Skinner’s approaches to behaviorism is an entire group of behaviorists that are shamefully neglected in introductory and cognitive texts. This type of behaviorism is known as neobehaviorism. Neobehaviorism is an approach to theorizing arguably begun by Clark Hull that makes extensive use of intervening variables. The Hullian approach is also known as molecular behaviorism in contrast to the molar behaviorism of Tolman, the contiguity approach of Edwin R. Guthrie, and the radical behaviorism approach of Skinner. All the various behaviorist approaches (even the behaviorism of the “Watsonian Type”) regularly consider what are now called cognitive processes [7]. The neobehaviorists represent some of the most significant figures in the history of psychology and I dare say that few readers of this article have ever heard of them, or their contributions, other than in the context of an historical curiosity. In addition to K. Hull, Abram Amsel, Neal E. Miller, O.H. Mower, and Kenneth W. Spence, for example, have made many contributions in areas that are now co-opted by cognitivists.

Even a shallow look at the Psychological Review papers of Clark Hull reveals a real concern with tackling issues such as “Knowledge and purpose as habit mechanisms”, Goal attraction and directing ideas conceived as habit phenomena”, “The mechanisms of the assembly of behavior segments in novel combinations suitable for problem solution”, “Mind, mechanism, and adaptive behavior”, “The problem of intervening variables in molar behavior theory.” These and other topics related to Hull’s Psychological Review papers are conveniently collected with commentary in the edited volume of Amsel and Rashotte [3]. At least some of these papers and their commentaries should be assigned to students (and mentioned in introductory and cognitive texts) if students are really to be given a legitimate opportunity to understand what the behaviorist approach has to offer the cognitive one.

Hull is certainly not alone in investigating issues that are considered cognitive. The psychological literature from the 1920s through the 1960s literally overflows with behaviorists tackling problems now thought to have originated with contemporary cognitivists. One nice example was reported by the “Connectionist Behaviorist” E. L. Thorndike on learning without awareness (known now as “unconscious cognition!”). His volume of collected papers is still worth a look. Other examples include the “Contiguous Behaviorist” E. R. Guthrie’s “The psychology of human conflict”, the work of Haraway and the “Purposive Behaviorist” E.C. Tolman’s “Purposive behavior in animals men” and see his “Collected papers in psychology”.

The neobehaviorist N. E. Miller’s work with J. Dollard on the application of behaviorist principles to Freudian theory is especially exciting and worth reading. Miller’s efforts represent a fine example of the vitality and scope of behaviorism — a behaviorism that students never experience. A glance through his volume of collected papers [6] reveals to the student richness

in subject area and methodology that they never thought possible for a psychological perspective that is considered “absurd, nonsense, grim, unethical, and poison.” Miller’s collected papers are full of interesting experiments on what is now considered cognitive topics — all of them conducted within a behaviorist perspective. His experiments include work on “Theory and experiment relating psychoanalytic displacement to stimulus-response generalization”, “Learning resistance to pain and fear: effects of overlearning, exposure, and rewarded exposure in context”, and “Failure to find a learned drive based on hunger; evidence for learning motivated by “exploration” [6]. Another example of the behaviorist interest in complex human processes is in the seldom cited work of A. W. and C. K. Staats. Staats and Staats [8] cogently demonstrate the richness and vitality of applying the behaviorist approach to complex human behavior. They examine a host of what are now considered cognitive topics. These topics include child development, personality, language, and motivation. Of course, they are not the only behaviorists who attempt to tackle the intricacies of human behavior and are part of the tradition of Watson, Hull, Miller, Tolman, Guthrie, Mower, and Skinner among others.

Attempts at reconciliation of the cognitive and behaviorist positions are also not mentioned in textbooks. The positions are portrayed as one having replaced the other. This is unfortunate because it further suggests to students that the behaviorist position is outdated and has little to recommend it. A paper by Denny [4] is especially useful in this regard. Denny shows that by modifying the definitions of stimulus and response, cognitive and behaviorist approaches can be reconciled.

I am sure that I am not voicing the popular opinion but it is a real intellectual tragedy, and I would further say intellectually dishonest, that students are not exposed to an accurate account of the behaviorist perspectives in introductory and cognitive classes. This work will never be brought to the attention of a new generation of students if their own faculty do not know of its existence and journals refuse to allow authors to cite the relevant historical literature.

References:

1. Abramson C. I. Problems of Teaching the Behaviorist Perspective in the Cognitive Revolution // *Behav. Sci.* — 2013. — 3. — P. 55–71.
2. Abramson C. I.; Place A. J. A note regarding the word “Behavior” in glossaries of introductory textbooks and encyclopedia // *Percept. Motor Skill.* — 2005. — 101. — P. 568–574.
3. Amsel A., Rashotte M. E. (Eds.). *Mechanisms of Adaptive Behavior: Clark L. Hull’s Theoretical Papers, with Commentary.* — N.Y.: Columbia University Press, 1984.
4. Denny M. R. “Retention” of S-R in the midst of the cognitive invasion // *Theories of Animal Memory; Kendrick D. F., Rilling M. E., Denny M. R. (Eds.).* — Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1986. — P. 35–50.
5. King W. P. (Ed.). *Behaviorism: A Battle Line!* — Nashville: Cokesbury Press, 1930.
6. Miller N. E. *Selected Papers.* — N.Y.: Rockefeller University, 1971.
7. Moore J. *Philosophy of science, with special consideration given to behaviorism as the philosophy of the science of behavior* // *Psychol. Rec.* — 2010. — 60. — P. 137–150.
8. Staats A. W., Staats C. K. *Complex Human Behavior: A Systematic Extension of Learning Principles.* — N.Y.: Holt, Reinhart and Winston, 1963.

СЕКЦИЯ «ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ»

Газетные публикации ученых как источник историко-психологического исследования: опыт анализа

Артемьева О.А., Иркутск

Newspaper publications of scientists as source of historical-psychological research: experience of the analysis

Artemeva O.A., Irkutsk

Интерес современных исследователей и значительное число публикаций по истории психологии обуславливают необходимость дальнейшей разработкой методологических основ историко-психологического исследования. Актуальным и перспективным направлением такой работы является развитие психологического источниковедения. Одним из важных письменных источников историко-психологического исследования являются газетные статьи психологов. По своему целевому назначению они отличаются от других научных публикаций. В отличие от монографий и научных сборников, они содержат «интегрирующие тексты» (термин М. Лауристин) и предназначены для широкой читательской аудитории. От журнальных публикаций газетные статьи ученых отличаются актуальностью материала: содержат более оперативный отклик на события социальной жизни. Таким образом, психологические публикации на страницах ежедневных и еженедельных газет позволяют отслеживать изменения, не всегда заметные на страницах журналов. В них ученые могут обратиться и быть услышаны неподготовленной аудиторией «обывателей». Поэтому публикации в газетах являются важным источником данных об общественной значимости деятельности психологов.

В рамках проводимого исследования развития научного сообщества российских психологов газетные публикации использовались для изучения результатов научной деятельности. Анализ библиографических списков 41 ведущего отечественного психолога 1-й половины XX в. позволил обнаружить 64 газетные статьи [1]. Несмотря на незначительный объем публикаций, их анализ позволяет выявить тенденции становления и развития отечественного психологического сообщества. В социальной истории отечественной психологии 1-й половины XX в. мы выделяем семь периодов. Рассмотрим специфику газетных публикаций в каждый из них.

В период 1901–1904 гг. обнаружены только статьи Н.Н. Ланге в газете «Одесские новости», посвященные идеям И. Канта. Очевидно, что освещение философских идей на страницах газеты требует не только умения популярного изложения взглядов мыслителя, но и веры в возможность отклика среди читателей, неких изменений общественного сознания и бытия, а также осознания собственной ответственности в этом процессе. Таким образом, подобные публикации свидетельствуют о гражданской позиции членов научного сообщества. В период между революциями 1905 и 1917 гг. ведущие психологи опубликовали не менее 20 статей по психологии, философии и педагогике на страницах: 1) общественно-политических («Русские ведомости», «Биржевые ведомости», «Утро России», «Известия Московского Совета рабочих и солдатских депутатов», «Сибирь», «За свободу»); 2) медицинской («Врачебная газета»); 3) педагогической газет («Школа и жизнь»). В общественно-политических газетах либерального толка выступали В.М. Бехтерев, Г.И. Челпанов, П.П. Блонский, М.М. Рубинштейн. Статьи психологов имели информационно-просветительский и аналитический характер. Их можно рассматривать как форму участия психологов в общественной жизни путем философско-психологического осмысления и исследования актуальных проблем современности: школьной реформы, алкоголизма и др. Примечательно, что среди газетных выступлений психологов 1914–1917 гг. не обнаружено ни одной статьи, посвя-

шенной проблеме времени военного времени. Этот факт может быть интерпретирован как отсутствие (или сокрытие) успешного психологического опыта в их решении.

В послереволюционное десятилетие 1918–1928 г. выступления психологов публиковали не только центральные общественно-политические («Известия», «Петроградская правда», «Наш труд», «Власть труда», «Наше дело», «Дело»), но и университетские газеты («Иркутский университет», «Университетский клич», «Университетское слово»). Всего обнаружено 24 статьи. Они способствовали пропаганде научных знаний, представляли опыт решения проблем деятельности учебных заведений. Были выступления и по более широкому общественным вопросам, в частности «Протест по поводу продовольственной блокады» В.М. Бехтерева (1920). Это газеты, выпускавшиеся не только в Москве и Петрограде, но и в региональных центрах — Ярославле («Наш труд»), Иркутске («Наше дело», «Университетское слово», «Университетский клич»). Они — свидетельства активного участия членов становящегося психологического сообщества (И.В. Страхов, М.М. Рубинштейн и др.) в деле построения советского общества, прежде всего, системы дошкольного, среднего и высшего образования.

В период 1929–1-ой половины 1936 г., пришедшийся на первую социалистическую «пятилетку», обнаружена лишь одна статья А.Б. Залкинда «Поведенческий съезд и советская психоневрология» (1930). Сам факт отсутствия в эти годы других газетных публикаций психологов или сведений о них может рассматриваться как показатель противоречивого социального контекста развития науки. На отсутствие неких документов эпохи как важный историко-психологический показатель указывает Х. Люк [2].

В период 2-й половины 1936 — 1-й половины 1941 г. обнаружено уже 10 статей. Их основная часть вышла в 1936 г. в газете «За коммунистическое просвещение». Это две «покаянные» статьи — А.Б. Залкинда и П.П. Блонского — под заголовками «Мои ошибки», а также близкое по духу выступление П.П. Блонского «В плену буржуазной науки». Они написаны в связи с Постановлением о педологических извращениях в системе наркомпросов. К нему же апеллируют В.Н. Колбановский и К.Н. Корнилов в статьях «Состояние и задачи советской психологии» и «Вытравить буржуазный хлам из психологии». Таким образом, если в начале 1930-х гг. газетная публикация еще использовалась как возможность объективного освещения научных мероприятий, то уже в 1936 г. все статьи были подчинены идеологическим ограничениям — прежде всего роковому Постановлению. В том же 1936 г., на волне критики метода тестов, в «Известиях» опубликована статья В.Н. Колбановского «Так называемая психотехника». В последующие четыре года этого периода не обнаружено ни одной газетной публикации. Очевидная причина тому — социальная ситуация в стране и науке. В эти годы «большого террора», после Постановления 1936 г. многие психологи меняли место работы, жительства, специализацию. О поиске областей приложения психологического знания свидетельствует статья К.Н. Корнилова в «Красной звезде» — «Воспитание моральных качеств (что такое воля)» (1941). Кроме этой статьи в последние довоенные полгода в «Учительской газете» опубликовано еще три статьи, связанные с выходом «Основ общей психологии» (1940) С.Л. Рубинштейна. Это рецензия А.Р. Лурия на «Основы», выступление С.Л. Рубинштейна «О задачах советской психологии», а также статья 20-ти психологов «Задачи психологии в создании марксистской науки о детях». Среди авторов последней: К.Н. Корнилов, Б.М. Теплов, А.А. Смирнов и др. Значительная часть публикации посвящена анализу книги С.Л. Рубинштейна, но в целом может рассматриваться как попытка реабилитации психологии. Авторы говорят о «неоспоримых сдвигах», произошедших в психологической науке со времени опубликования Постановления: одним из основных аргументов является ссылка на новые учебные пособия по психологии.

В годы Великой Отечественной войны обнаружена лишь одна публикация Н.Д. Левитова и А.А. Смирнова «О психологических особенностях мальчиков и девочек» (1943). Эта работа по возрастной психологии — свидетельство продолжавшихся психологи-

ческих исследований ребенка. В послевоенный период 1-й половины 1945–1950 гг. обнаружено 5 публикаций: в «Учительской газете», «Комсомольской правде», «Труде» и «Известиях». Три статьи принадлежат К.Н. Колбановскому: о взглядах В.И. Ленина и И.В. Сталина на коммунистическую мораль, духовном облике советского человека, диалектическом материализме как основе педагогической системы А.С. Макаренко. Педагогическая проблематика также представлена в статье К.Н. Корнилова «Народный учитель» и в рецензии А.А. Смирнова на учебник Б.М. Теплова «Психология» для средней школы — за 1946 г.

Проведенный анализ обнаруживает сокращение числа газетных статей психологов и изданий, их публикующих, на протяжении первой половины XX столетия. На смену либеральным газетам «Русские ведомости» и «Утро России» пришли коммунистические «Труд», «Комсомольская правда» и «Известия». В 1930-х гг. основным изданием, публикующим психологические статьи, стала газета «За коммунистическое просвещение» (с 1938 г. — «Учительская газета»). Постепенно на передний план в статьях выходили психолого-педагогические проблемы. Переломным годом в динамике публикаций стал 1927-й: если до этого времени психологи публиковали философско-психологические, просветительские, информационные статьи, то после, вплоть до конца Великой Отечественной войны, известны их выступления лишь по особым поводам. В 1930 г. таким поводом стал Педологический съезд; в 1936 г. — постановление ЦК ВКП (б). Даже письмо 20-ти психологов в 1941 г. было, по сути, защитным словом в пользу науки. Хотя участие отдельных психологов в общественной жизни было ограничено условиями научной политики, выступления на страницах печати приобрели коллективные формы. Данные, полученные при анализе газетных публикаций ученых, свидетельствуют о достижении отечественным психологическим сообществом в 1940-х гг. стадии развитого коллективного субъекта. Став субъектом общественной полемики, профессиональное сообщество смогло в период Павловской сессии отстоять теоретическую независимость дисциплины.

Список литературы:

1. Артемьева О.А. Социально-психологическая детерминация отечественной психологии как становление и развитие коллективного субъекта научной деятельности в первой половине XX столетия: Дисс. ... д-ра психол. наук. — М.: ИП РАН, 2013.
2. Люк Х.Е. История психологии. Течения, школы, пути развития. — М.: Научный мир, 2012.

Исследования по психологии воли в отечественной психологии: количественный анализ

Батыршина А.Р., Набережные Челны, Мазилев В.А., Ярославль

Research on will psychology in Russia: quantitative analysis

Batyryshina A.R., Naberezhnye Chelny, Mazilov V.A., Yaroslavl

Важность проблемы научной рефлексии отечественной психологии как основы ее перспективного развития отмечается в последнее время многими учеными (Кольцова В.А., Шишлова Н., 2002; Мироненко И.А., 2012; Мазилев В.А., 2014 и др.).

Весьма важным источником в изучении интенсивности и динамики развития основных вопросов в исследовании проблемы воли и волевой регуляции в отечественной психологии являются материалы научных психологических конгрессов, съездов Общества психологов СССР, Всесоюзных съездов психологов, Всесоюзных совещаний, научных сессий Академии наук и пр. В работе с целью выявления проблемного поля в исследовании воли и волевой регуляции в период с 50-х годов XX века по настоящее время были проанализированы материалы докладов, сделанных на съездах Общества психологов СССР и всероссийских съездах психологов российского психологического общества. В

качестве основного метода был использован «сленговый метод» исследований, суть которого заключался в оперировании ключевыми словами, значением названия научной работы, оценкой частоты встречаемости ключевых слов разного содержания.

Задачами работы являлись: 1) создание базы данных всех научно-проблемных статей, опубликованных в материалах съездов за исследуемый период; 2) проведение тематического анализа по изучаемому массиву публикаций.

За более полувека в истории психологической науки прошло семь съездов Общества психологов СССР (с 1959), а с 1994 года — пять съездов Российского психологического общества.

Тематический анализ проходил в два этапа: распределение публикаций по основным аспектам узловых вопросов и распределение публикаций внутри выделенной проблемы. Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют говорить об основных показателях относительно временной динамики роста публикаций в указанный период.

Первое, что можно отметить, обнаруживается рост количества выступлений по таким аспектам, как исследований волевой регуляции, изучение волевых качеств личности, исследований эмоционально-волевых аспектов регуляции. Во-вторых, прослеживается связь роста количественных показателей в исследовании проблемы воли и волевой регуляции с социально-историческими факторами, что отражается в «пиках» подъема (на VI и VII съездах отмечается самое большое количество выступлений — по 36 докладов) и спад приходится на 90-е годы XX века.

На I съезде Общества психологов СССР (1959) было сделано три выступления, из которых два было посвящено вопросам формирования волевых качеств спортсменов (П.А. Рудик, Ю.Ю. Палайма). На II съезде (1963) уже было представлено 11 выступлений, основная тематика которых касалась общетеоретических вопросов: проблема воли в психологии спорта (А.Ц. Пуни), формы волевого акта (П.Л. Горфункель) генезис произвольной регуляции поведения (В.К. Котырло); формирования волевых качеств (организзованности, решительности, самостоятельности). Материалы III съезда (Киев, 1968) отражают содержание таких аспектов проблемы психологии воли: исследование выдержки (Р.Л. Кварцхава), волевой активности личности (В.В. Селиванов), волевого усилия (В.К. Калинин), возрастные особенности волевого поведения дошкольников (М.Р. Догондзе), педагогические аспекты самовоспитания воли (В.Е. Гурин, В.К. Кузьменков, А.И. Высоцкий). Всего было представлено 17 докладов. На IV (Тбилиси, 1971) и V (Москва, 1977) Всесоюзных съездах было представлено по 20 и 18 докладов соответственно, причем на IV съезде был выделен отдельный седьмой симпозиум, включавший в себя доклады по проблеме потребности и воли. Помимо традиционного освещения исследований по проблеме специфики воли (В.И. Селиванов), волевых качеств (В.П. Чибалин, Д.Г. Ребизов) взаимоотношениям потребностной и волевой сфер (Д.А. Кикнадзе, А.Г. Ковалев, Ш.Н. Чхартисвили), появляются новые темы: о волевой форме саморегуляции (В.И. Селиванов), об особенностях волевого побуждения и сдерживания (С.Е. Кулачковская). На V съезде новым направлением исследований явилось исследование эмоционально-волевой сферы личности (Е.И. Лебединская, Г.Н. Сытин, О.В. Дашкевич).

Самыми представительными и по количеству и по содержанию выступлений явились VI (Москва, 1983) и VII (Москва, 1988) Всесоюзные съезды общества психологов СССР, на котором было представлено по 36 докладов, охватившие самые разнообразные аспекты волевой, эмоционально-волевой сфер, волевой регуляции, волевой активности личности. Традиционными темами для обсуждения явились: вопросы теории воли (В.К. Калинин, В.Г. Хроменок), развитие и особенности волевой активности (А.И. Высоцкий, С.Е. Кулачковская, В.И. Панченко, В.П. Прядин, В.А. Комогоркин, Н.М. Сараева), формирования волевых качеств уверенности (Т.Д. Калистратова), самоконтроля (А.И. Самошин и С.А. Каврилина) и др. Впервые были представлены доклады, содержащие рассмотрение особенностей волевой сферы личности на примере право-

нарушителей (В.А. Семенов) и осужденных. (Т.В. Деева, М.В. Тимашев), а также выступления, посвященные методам исследования волевой сферы человека (Е.В. Маркова, Л.С. Кондратьева).

При изучении распределения публикаций по самым разрабатываемым в советской психологии исследованиям психологии воли выделились несколько ведущих направлений. За 30 лет (с 1959 по 1988 годы) прошли 7 съездов, на котором было сделано 146 докладов, из которых: общие вопросы психологии воли — 55 докладов; изучение волевых качеств личности — 49 докладов; изучение волевой активности — 16 докладов; исследование волевой регуляции — 10 докладов; исследование произвольности — 9 докладов; исследований эмоционально-волевой сферы — 7 докладов.

В российский период развития общества, из пяти съездов психологов Российского психологического общества (1994, 1998, 2003, 2007, 2012) было заслушано 29(!) докладов, большая часть которых была посвящена исследованию волевых качеств (настойчивости, уверенности, ответственности) — 10 выступлений. Впервые появляются исследования, раскрывающие сущность, психофизиологические факторы лени (Михайлова Е.Д., 2003; Боровская Н.В., 2007). Одной из ведущих тенденций в психологических исследованиях является постепенное замещение понятия «воля» понятием «волевая регуляция» (в рамках концепции В.А. Иванникова); среди спектра волевых качеств личности наиболее активному изучению подвергается уверенность личности (в рамках исследований, выполненных под руководством А.И. Крупнова).

Таким образом, по результатам исследования можно сделать предварительные заключения: 1) пик снижение научных исследований по проблеме воли и волевой регуляции наблюдается в начале 90-х годов прошлого века и постепенный возврат в орбиту научных исследований отдельных аспектов проблемы, а именно — исследование общетеоретических вопросов волевой регуляции, вопросы психодиагностического инструментария волевых качеств личности; 2) несмотря на методологическую незавершенность общепсихологической теории воли, по-прежнему активной темой исследования остается изучение волевых качеств личности (уверенность, целеустремленность, ответственность, настойчивость); 3) практически «на нет» сошли исследования по волевой активности и волевому усилию личности; 4) наблюдается стабильный интерес к историко-психологическому освещению различных сторон проблемы воли и волевой регуляции.

Список литературы:

1. Кольцова В.А., Шишлова Н. Использование количественных методов в исследовании тенденций развития современной психологии // Современная психология: состояние и перспективы исследований. — Часть 4. Методологические проблемы историко-психологических исследований: Материалы юбилейной научной конференции АП РАН. — М., 2002. — С. 275–287.
2. Мазилев В.А. Актуальные методологические проблемы современной отечественной истории психологии // Ярославский педагогический вестник. — 2014. — Т. 1. №2. — С. 202–210.

Периодизация исторического развития отечественной психологии воли

Батыршина А.Р., Набережные Челны

The periodization of the historical development of will in Russian psychology

Batyrshina A.R., Naberezhnie Chelny

Особым моментом, требующим научного подхода, является проблема хронологизации исторического процесса. Изучение воли и волевой регуляции — это, прежде всего, история идей. Важно не просто констатация фактов, а необходимо вскрытие истори-

ческого закономерности идей в тот момент, когда идея была актуальна, когда идеи научного сообщества вступали в реальный диалог, формируя при этом различные точки зрения.

Важным вопросом в историко-психологических исследованиях является проблема периодизации процесса научного познания и ее критериев. Несмотря на то, что в историографии отечественной истории психологии насчитывается достаточно большое число авторов, рассматривающих разные аспекты этого вопроса (Е.А. Будилова, А.Н. Ждан, В.А. Карацан, Ю.Н. Олейник, К.К. Платонов и др.), вряд ли его можно считать на сегодня окончательно решенным.

Следует отметить, что эта задача успешно решается в опыте создания периодизационных моделей, к которым можно отнести следующие периодизации: источниковой базы изучения истории развития психологических знаний (Кольцова В.А., 2008), военной психологии (Карацан В.А., 1974), психологии труда (Климов Е.А., Носкова О.Г., 1992), психотехники (Олейник Ю.Н., 1990), истории преподавания психологии как учебной дисциплины (Стоюхина Н.Ю., 2005), социальной психологии (Казаков В.Г., 1984), педагогической конфликтологии (Врачинская Т.В., 2011), авиационной психологии (Лысакова Е.Н., 2012) и др.

Одной из тенденций в развитии психологии является постоянное обогащение ее концептуального аппарата, создание новой психологической терминологии, уточнение дефиниций психологической категорий. На наш взгляд, концепт «воля» в наибольшей степени претерпевал и продолжает испытывать изменения и благодаря этому построение локальной периодизации психологии воли поможет продвинуться в понимании этого вопроса. В качестве рамки построения периодизации истории психологии воли и волевой регуляции нами были использованы следующие положения.

1. При смене хронологических периодов новое в исследовании воли не уничтожает прошлое, а накладывается на него.

2. В рамках каждого периода существуют противоборствующие позиции и течения как альтернативные в вопросе природы, сущности воли (например, позиции И.М. Сеченова и К.Д. Кавелина в середине XIX века, подходы Л.И. Божович, В.И. Селиванов в 70-х годах, концепции волевой регуляции В.А. Иванникова и В.К. Калина в 90-х годах XX века и др.).

3. Конкретное историческое событие происходит потому, что не реализовалось другое, и прошлому как «сбывшейся возможности» (М. Хайдеггер) в дальнейшем противостоит нереализованная возможность, которая только дожидается своего вызова. Часто востребованным перед новыми вызовами становится то другое, что дожидалось своего часа и что было задвинуто на периферию научного интереса исследований.

4. Идея о «главных событиях», которая позволяет выделить из огромного множества те «системы событий», которые оказали наибольшее влияние на появление идей и основных концепций или были доминирующими на определенных промежутках времени. «Главные события», на наш взгляд, составляют своего рода реперные точки в каждом из периодов, а также определяют осознание того, что принимаемые как факты те или иные события на самом деле являются результатом протяженных во времени историко-психологических процессов.

Исходя из вышеизложенного, можно выделить критерии или основания, лежащие в основе периодизации развития научных представлений о воле и волевой регуляции: 1) изменение проблематики в зависимости от степени и методологического обобщения эмпирического материала; 2) изменение научных подходов, лежащих в основе методологической установки ученого и отражающие динамику представлений о специфике объекта и методов научного исследования; 3) изменение проблематики исследования в зависимости от социокультурной ситуации.

Руководствуясь принципами и критериями построения периодизации, а также опираясь на собранный материал и имеющиеся источники, мы предлагаем выделение следующих периодов истории развития психологии воли.

I этап (с XI по XVII вв.) — с появлением письменности воззрения о воле и волевом процессе получают отражение в летописях, заветаниях, поучениях. Психологические взгляды на природу воли еще не складываются в определенную систему знаний.

II этап (XVIII — первая половина XIX в.) охватывает процесс накопления и оформления эмпирических психологических взглядов русских философов, ученых, педагогов, просветителей, отраженных в философских, литературных, психолого-педагогических работах. В произведениях Г.С. Сковороды, Я.П. Козельского, Н.И. Новикова, И.А. Михайлова рассматривается воля как составная часть души, описываются различные проявления воли, раскрывается связь воли с разумом, эмоциями. Этот этап отмечается также развитием психологической мысли в тесной связи с естествознанием, и в первую очередь с физиологией нервной деятельности. Естественнонаучные взгляды на природу человека нашли отражение в работах Е.О. Мухина, И.Е. Дядьковского, А.И. Филомафитского, которые впоследствии были развиты И.М. Сеченовым и далее русскими психологами-экспериментаторами.

Третий этап (1860-е — 1910–20-е гг.) отмечен нахождением места психологии в системе научного знания, ее связь с философией была поставлена под сомнение. «Главными событиями» здесь выступают полемика И.М. Сеченова с К.Д. Кавелиным и как отголосок этой полемики дискуссия 1887–1889 гг. по проблеме свободы воли, в которую были вовлечены выдающиеся русские ученые-философы Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, Г.И. Челпанов, П.Е. Астафьев, врачи-психиатры С.С. Корсаков, А.А. Токарский. На этом этапе прослеживается разработка и влияние педагогических идей К.Д. Ушинского, Е.Н. Водовозовой, И.А. Сикорского, А.П. Нечаева, П.Ф. Каптерева на природу воли, формирование и воспитание волевой сферы личности.

Четвертый этап (1910–20-е — конец 1950-х гг.) характеризуется оформлением психологических подходов к проблеме воли: разработка М.Я. Басовым теории воли в рамках психологии активности, представление о воле как акте реакции и идея выделения волевых качеств личности (К.Н. Корнилов), подход к воле как составной части структуры характера (В.М. Экземплярский). В понимании природы воли особое место занимают теоретические взгляды С.Л. Рубинштейна и подход Л.С. Выготского к воле как высшей психической функции в контексте культурно-исторической теории.

В организационном плане этот этап отмечен выделением групп ученых, занимающихся исследованиями воли: К.Н. Корнилов, А.В. Веденов, П.А. Рудик, Н.Д. Левитов (Москва), Ю.А. Самарин, А.Ц. Пуни (Ленинград), В.И. Аснин, В.К. Котырло (Киев), В.И. Селиванов (Рязань), Ш.Н. Чхартишвили (Тбилиси).

Пятый этап (начало 1960-х — конец 1990-х гг.) отмечается наиболее яркими, неоднозначными подходами и решениями в исследовании воли и волевой регуляции личности. К этому времени относится появление разнообразных теорий и подходов, авторы которых считали необходимым обращаться к решению проблемы воли в рамках своего категориального аппарата, такие как: воля как один из побудительных механизмов наряду с актуально переживаемой потребностью (Ш.Н. Чхартишвили); воля как особая форма психической регуляции (В.И. Селиванов); воля как произвольное управление поведением и деятельностью человека (Е.П. Ильин); воля как произвольная форма мотивации (В.А. Иванников). В этот период исследовались самый широкий спектр проявлений волевой сферы личности (волевые качества, волевые процессы, волевая активность, волевые состояния, волевое усилие); изучались проблемы взаимодействия мотивационной направленности и воли, индивидуальных проявлений волевой активности, практико-ориентированные вопросы воспитания и самовоспитания детей и подростков.

С разработкой периодизации возрастного развития Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова появляются исследования по развитию воли и волевой регуляции, волевых качеств и их особенностей на материале различных возрастных групп. Проводятся ис-

следования по изучению взаимосвязи волевых процессов с интеллектуальными, эмоциональными психическими процессами и свойствами, а также самооценкой, потребностями, мотивами, интересами. Формирование волевых сторон личности, волевой подготовки в условиях двигательной деятельности становится важной проблемой в психологии физического воспитания и спорта (А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, О.А. Черникова, Б.Н. Смирнов и др.).

Вследствие замены господствующей в психологии естественнонаучной парадигмы на гуманитарную можно говорить о начале шестого этапа (*с конца 90-х годов XX века до сегодняшнего дня*), который характеризуется обращением внимания исследователей на проблемах внутреннего мира человека, самосознания, Я-концепции. В этом контексте проблема воли и волевой регуляции личности получает новое осмысление и разработку.

Список литературы:

1. Батыршина А.Р. История психологии воли в России: вопросы периодизации // Высшее образование сегодня. — 2011. — № 2. — С. 62–65.

Вклад школы Б.М. Теплова в общезначимый фонд научных знаний

Воронова Е.Ю., Пермь

Contribution school B.M. Teplov in universally valid foundation for scientific knowledge

Voronova E.U., Perm

Рефлексия научных достижений в любой области знаний является одним из необходимых элементов развития познания. Субъектами познания являются конкретные лица, поэтому научный «вклад» имеет персонифицированный характер, и содержит в себе черты опосредованные личностью авторов. В XX в. научная деятельность приобрела, в основном, коллективный характер, поэтому уместнее анализировать «вклад» научных школ в определенной области знаний. Объектом нашего исследования стала научная школа Б.М. Теплова, которая рассматривалась как исследовательский коллектив (1951–1965 гг.), работающий по предложенной руководителем исследовательской программе (или программам). Этим обусловлены временные рамки и персональный состав научной школы, которая после смерти руководителя, благодаря прогрессивности его исследовательских программ, закономерно превращается в «незримый колледж».

Имя выдающегося советского учёного Бориса Михайловича Теплова прежде всего связывают с областью дифференциальной психофизиологии. Им сформулирована проблематика этой отрасли психологии, разработана её теория, система методов исследования, создана научная школа. Однако создание дифференциальной психофизиологии отнюдь не единственная заслуга Б.М. Теплова. По мнению Б.Ф. Ломова (1977), Борис Михайлович внёс большой вклад в развитие самых различных отраслей психологической науки: в общую, педагогическую, военную, и инженерную психологию, в психологию труда, в историю психологии.

Это позволяет говорить о высокой значимости научных достижений Б.М. Теплова и его школы, и отнести к категории «авангардных» школ в психологической науке». Научным продуктом этой школы стали концептуальные события высокого уровня обоснованности, достоверности, силы, объясняющей и предсказательной мощи.

О значимости вклада школы Б.М. Теплова говорит масштаб биосоциальной проблемы, поиском решения которой занимался этот коллектив. Варианту решения, выбранному Б.М. Тепловым, предшествовала тщательная историко-психологическая, методологическая и методическая подготовка.

Существенный вклад принадлежит Б.М. Теплову в разработке проблемы соотношения психологии с нейрофизиологией. Следуя материалистическим традициям отечественной науки, Б.М. Теплов стремился во всех изучаемых психических явлениях

раскрыть их нейрофизиологические основы. Это характерно для работ в области восприятия, способностей и индивидуальных различий между людьми. В ходе анализа конкретно-эмпирического материала коллективу школы Б.М. Теплова удалось добиться разграничения физиологических (нейродинамических), психодинамических и собственно личностных свойств, тесно связанных между собой, но представляющих качественно своеобразные уровни организации человеческой индивидуальности. В этом направлении осуществлялось решение биосоциальной проблемы.

При этом Б.М. Теплов руководствовался рядом принципов. Важнейший из них — принцип детерминизма. Теплов стремился обнаружить биологические (физиологические) детерминанты индивидуального своеобразия психических процессов. Принцип общественно-исторического детерминизма, предполагающий опосредствование биологического социальным можно проиллюстрировать обнаруженным в школе Теплова явлением компенсации отрицательных свойств нервной системы, которое обеспечивает равно высокую социальную ценность обладателей этих свойств. В такой компенсации проявляется принцип развития, ибо оно осуществляется путем развития определенных психических свойств в процессе деятельности.

Тесно связанный с принципами детерминизма и развития, принцип системности, по мнению В.В. Умрихина (1987), пронизывал все содержание работ школы Теплова. Это проявлялось в комплексности методов исследования, в подчиненности физиологических исследований решению психологических задач и в представлении о системной организации изучаемых объектов. Таким образом, исследовательская программа Теплова синтезировала на новой теоретической и методологической основе идеи, формировавшиеся в дифференциальной психологии личности и нейрофизиологии.

С точки зрения методических функций, выполняемых концептуальными событиями, произведенными школой Б.М. Теплова в отечественной науке можно отметить регистрацию, описание, объяснение и предсказание новых свойств и закономерностей психики. В связи с этим хочется напомнить отмечаемый Н.С. Лейтесом (1982) «аналитический» подход Б.М. Теплова (1960) к изучаемому объекту.

Изучение соотношения теории и метода в психологической концепции Б.М. Теплова свидетельствует о том, что их соотношение сопоставимо, но первостепенной задачей в его исследовательской программе была разработка оперативных средств «исследования физиологического субстрата индивидуальных различий», например в работах В.И. Рождественской и Л.Б. Ермолаевой-Томниной (1966).

В научном арсенале Теплова методы лабораторного эксперимента сочетались с методами наблюдения, анализа продуктов деятельности, описаний и литературных данных. Он был непревзойденным мастером психологического анализа исторических документов, мемуаров, произведений художественной литературы. В свою очередь для диагностики ряда общих (ориентировочно-исследовательских и мнемических) и специальных, например языковых, способностей потребовалось создание оригинальных авторских методик. Благодаря В.Д. Небылицыну широкое применение получили математические методы и вычислительная техника, а так же адаптированные для изучения индивидуальных различий электрофизиологические методы и методики (ЭЭГ, ЭМГ, КГР) изучения ВНД, которые использовались в исследованиях И.В. Равич-Щербо (1966), Э.А. Голубевой и Л.А. Шварц (1966).

Школа Теплова выступила «пионером» и в применении некоторых статистических процедур в психологии. В нашей стране благодаря усилиям Теплова и Небылицына метод факторного анализа был широко внедрен в практику научного исследования. Логика научного поиска Б.М. Теплова схематично может быть выражена следующим образом: требования практики (или логика развития науки) — выявление противоречий — формулирование проблемы — выдвижение гипотез — поиск методов проверки гипотез — эмпирические исследования — теоретические обобщения.

Такая стратегия построения теории обеспечила ей высокую степень достоверности и обоснованности.

Новая трактовка междисциплинарного подхода к предмету исследования, объяснительные принципы и методы, разработанные в рамках материалистической парадигмы, позволили Б.М. Теплову выделить не только уровни индивидуальности («организм — индивид — личность») и их содержание, признаки, но и создать новые теории способностей, темперамента, индивидуальности, объясняющие взаимосвязи разных уровней индивидуальности.

Теоретические положения, сформулированные Б.М. Тепловым (1985), касающиеся способностей человека стали фундаментальной основой исследований в этой области отечественной психологической науки. Сотрудник Б.М. Теплова Н.С. Лейтес ввел в психологию новое понятие — «возрастная одаренность», которое означало, что каждый детский возраст несет с собой потребность в развитии, особые внутренние предпосылки.

В русле концепции общих свойств была создана, по существу, и новая психофизиологическая теория темперамента, в которой последний рассматривался как подструктура личности. В него включались не только динамические, но и качественные особенности, в частности эмоциональность и её знак, а также активность и её виды (А.Е. Ольшаникова, А.И. Крупнов).

К числу достижений школы Б.М. Теплова могут быть отнесены исследования В.М. Русалова (1967). Основываясь на многолетних теоретических исследованиях Б.М. Теплова и В.Д. Небылицина, он развивает новый подход к традиционным вопросам природы темперамента и его психологических показателей в физиологическом и психологическом планах. Большой интерес представляют взгляды Б.М. Теплова на проблему индивидуальных различий по характеру.

Таким образом, школа Теплова заложила основы системного представления о природе человеческой индивидуальности. Итоги фундаментальных экспериментальных исследований под руководством Б.М. Теплова отражены в пяти сборниках исследований «Типологические особенности высшей нервной деятельности человека» (1956, 1959, 1963, 1965, 1967).

Теории способностей, темперамента, индивидуальности, созданные школой Б.М. Теплова, отличаются новизной, прогрессивностью и могут быть отнесены к категории фундаментальных. Актуальный, как и прежде, междисциплинарный подход, широкий диапазон методических средств, практическая ориентированность исследований школы Б.М. Теплова делает ее вклад в общезначимый фонд значимым и весомым.

Созданное школой Б.М. Теплова научное направление и образовавшаяся благодаря их деятельности отрасль благополучно развивается и по сей день и является одной из наиболее популярных в отечественной психологической науке.

Издательская деятельность как направление работы Московского психологического общества (1885–1922)

Ждан А.Н., Москва

Moscow Psychological society publication (1885–1922)

Zhdan A.N., Moscow

Психологическое общество, состоящее при Императорском Московском университете (МПО), было создано в 1885 г. в период ее становления психологии в статусе самостоятельной науки, до этого столетиями развивавшейся в русле философии. Оно явилось первой организационной формой, созданной для разработки психологических проблем. Это было объединение ученых всех областей научного знания, преподаваемых на различных факультетах Московского университета, в которых затрагива-

лись психологические вопросы. Общество было названо психологическим, а не философским, поскольку, по мысли инициатора создания Общества философа М.М. Троицкого, психологии принадлежит главная роль в развитии эмпирического направления в философии и в разнообразных отраслях человеческого знания. Согласно Уставу, целью Общества является разработка психологии в ее составе, приложениях и истории и распространение психологических знаний в России. Достижению этой цели служили заседания с обсуждением научных докладов, а также издания «Трудов», в которых публиковались сочинения членов Общества, но главным образом, переводы мировой философско-психологической классики. Были изданы сочинения И. Канта, Г. Лейбница, Б. Спинозы, Ф. Шеллинга, Куно Фишера, Вундта, А. Бэна и др. С ноября 1889 г. общество начало издавать — первый в России журнал по психологии и философии — *«Вопросы философии и психологии»*. Журнал издавался сначала на средства А.А. Абрикосова. С 1893 г. издание перешло в собственность МПО. В последующем на нужды журнала жертвовали благотворители — Д.Н. Столыпин, С.И. Щукин, М.К. Морозова, С.М. Попов. Редакторами журнала были Н.Я. Грот (1889–1893, в 1894–1895 ему помогал Л.М. Лопатин), Л.М. Лопатин и В.П. Преображенский (1896–1900), Л.М. Лопатин и С.Н. Трубецкой (1900–1905), Л.М. Лопатин (1906–1918). В 1918 г. издание прекратилось. В некрологе В.П. Преображенского Л.М. Лопатин назвал его деятельность «жизненным нервом существования нашего общества. Наши заседания были редки, рефератов читалось сравнительно мало, вся жизнь общества будто ушла в его издания и журналы» [2]. Постоянными и активными авторами журнала были Л.М. Лопатин, С.Н. и Е.Н. Трубецкие, С.Н. Булгаков, Н.О. Лосский, Г.И. Челпанов, А.А. Токарский, Я.Н. Колубовский, Н.Н. Ланге, С.С. Корсаков, В.А. Вагнер и другие члены МПО. В журнале публиковались также члены С.-Петербургского философского общества (создано в 1897), которое из-за финансовых трудностей не имело своего органа.

Структура журнала была постоянной и состояла из двух разделов — общего, включающего статьи общеинтересного содержания, и специального, в котором публиковались доклады, сделанные на заседаниях МПО, и прения по докладам. Обсуждались теоретические проблемы психологии (предмет, метод — доклады Л.М. Лопатина, Н.Я. Грота, Н.Н. Ланге, А.Ф. Лазурского, Г.И. Челпанова, А.А. Токарского, А.М. Щербины), вопросы общей психологии и истории психологии, отдельные направления (Н.Я. Грот, Л.М. Лопатин, Н.Д. Виноградов, А.К. Болтунов, А.Н. Бернштейн, Н.О. Лосский, М.М. Рубинштейн и др.), психологии индивидуальных различий (Г.И. Челпанов, Г.И. Россолимо, А.Ф. Лазурский), зоопсихологии (В.А. Вагнер), педагогической психологии и педагогики (М.М. Рубинштейн, В.В. Зеньковский и др.), медицинской и физиологической психологии (С.А. Суханов, В.Ф. Чиж, Г.Я. Трошин, С.С. Корсаков и др.). Частью второго специального раздела был отдел критики и библиографии — включал рецензии на книги, обзор журналов, библиографический листок с информацией о книгах, поступивших в редакцию, известия, заметки. Публиковались протоколы заседаний МПО, письма в редакцию, объявления.

Издание журнала стало важнейшим направлением в деятельности МПО. Журнал позволял еще больше, чем оно могло сделать посредством своих заседаний, объединить научные силы, работающие над разрешением психологических и философских вопросов. Поскольку с конца 1890-х гг. заседания Общества становятся не всегда регулярными, в отличие от первого десятилетия, когда под председательством Н.Я. Грота Общество, по характеристике Л.М. Лопатина, переживало свой героический период и превратилось в популярнейший центр не только Московского, но русского просвещения, именно журнал постоянно продолжал работу Общества по объединению научных сил вокруг психологических вопросов в связи с обсуждением важнейших проблем философии, крен в сторону которых произошел в XX в. Публикация докладов и их обсуждения создавала для Общества возможность расширить круг участвующих в обсужде-

нии важнейших психологических проблем, позволяя выйти не только за пределы Московского университета, в помещениях которого происходили заседания МПО, но практически во все уголки России.

Первый редактор журнала, Н.Я. Грот в предисловии к первому номеру назвал его главной задачей правильную постановку проблем философии и психологии, свободу для представления разнообразных течений научной и философской мысли (впрочем, реально преобладали материалы идеалистической направленности).

Сосредоточенный в основном на философской и научной проблематике, журнал, как и МПО в целом, откликался также на общественно-политические события. В связи с Первой мировой войной по распоряжению министра народного просвещения из состава МПО были исключены как германские подданные его почетные члены: В. Виндельбанд, В. Вундт, О. Кюльпе, И. Ремке, члены-корреспонденты: Геллер фон Равенсбург, Макс Дессуар, А. Байерсдерфер, Шренк фон Нотцинг [3]. Увеличился поток статей патриотического содержания. В уже набранную 124-ю книгу за 1914 г. была сделана вставка «Война». Ее автор профессор Московского университета, историк и правовед С.А. Котляревский назвал современную войну «великой беспримерной катастрофой», последствия которой никогда не отойдут в прошлое [1]. Здесь же и в других статьях членов МПО философов И.А. Ильина, В.М. Хвостова страстно обсуждались мировоззренческие вопросы — морального смысла войны, ее нравственного противоречия, столкновения русской и немецкой культур. Они рассматривались в контексте проблем этики и психологии человеческой общности. Героический патриотизм русского солдата с его чистым источником в чувстве национального единения всех сынов общей родины во имя борьбы за ее свободу и независимость противопоставлялся национализму милитаристской Германии с ее психологией превосходства собственного народа и разрушительной ненавистью к другим народам. В то же время утверждалась необходимость сохранить отношение к германской культуре как общечеловеческой ценности.

Журнал «Вопросы философии и психологии» (ВФП) и издательская деятельность в целом — важнейшее направление в деятельности МПО в деле объединения научных сил для разработки психологических проблем и распространения психологических знаний. Это направление внесло важный вклад в повышение философской культуры научного поиска в России. Журнал ВФП является ценным источником для изучения большого периода в истории развития психологии в России, охватывающего время конец XIX — первое двадцатилетие XX в.

Список литературы:

1. Котляревский С. Война // Вопросы философии и психологии. — 1914. — Кн. 124. — С. II.
2. Лопатин Л.М. Василий Петрович Преображенский // Вопросы философии и психологии. — 1900. — Кн. 52. С. IX.
3. Отчет о состояниях Московского Психологического Общества за время с 1-го февраля 1914 года по 5 февраля 1915 года. Состав Общества // Вопросы философии и психологии. — 1915. — Кн. 127. — С. 318.

А.А. Ухтомский: ученый, учитель, религиозный деятель, гражданин (к 140-летию со дня рождения)

Зуев К.Б., Москва

A.A. Ukhtomsky: scientist, teacher, religious figure, citizen (the 140th anniversary of the birth)

Zuev K.B., Moscow

В 2015 году исполняется 140 лет со дня рождения Алексея Алексеевича Ухтомского — ученого-физиолога и религиозного философа, человека, оставившего большое наследие важное для современной психологии, физиологии, исследований в области кибер-

нетики и синергетики. Во многом он опередил свое время, во многом он был вне времени и именно этим, по нашему мнению, объясняется его сравнительная не востребованность в современной науке. В данном коротком материале мы не будем рассматривать идеи А.А. Ухтомского, а коснемся только отдельных сторон его жизни. Но представленный материал носит не только повествовательный характер. Алексей Алексеевич был одним из первых ученых, кто активно включал собственное мировоззрение в научную деятельность, тем самым фактически предвосхищая одно из оснований постнеклассической науки. Исследуя его наследие (состоящее не только из статей и тезисов, но и обширной переписки, дневников, пометок на полях книг) мы можем попытаться понять *соотношение научных и ненаучных форм познания в получении нового научного знания* [2].

Отдельно остановимся на *источниках* исследования. В данной работе были использованы только опубликованные документы. В первую очередь это письма, дневники, заметки А.А. Ухтомского и воспоминания о нем, выпущенные тремя томами в 1996–2000 гг. [5, 6, 7]. Так же нами использовался биографический очерк из книги Л.В. Соколовой [4], включающий в себя ряд уникальных документов, ранее нигде не опубликованных и две книги воспоминаний об А.А. Ухтомском, написанные его учениками: И.А. Аршавским [1] и В.Л. Меркуловым [3]. Наиболее А.А. Ухтомский известен как *ученый*. В науку он пришел уже сформировавшимся человеком, имея за плечами одно высшее образование (Московская Духовная Академия) и одно, как бы мы сейчас сказали среднее-специальное (Кадетский корпус). Он уже приучил себя к постоянной, напряженной работе мысли, к обязательности всестороннего рассмотрения проблем. *Основательность и глубина* в работе — вот что характеризовало работу А.А. Ухтомского. Об *основательности* можно судить хотя бы по тому факту, что впервые задумываться о принципе доминанты он стал в 1904 году. Первый же доклад (на II Всесоюзном съезде психоневрологов и физиологов нервной системы) сделал только спустя 20(!) лет. *Глубина* его работы проявляется, во-первых, во всесторонней проработке собственно научной тематики. Алексей Алексеевич свободно владел несколькими европейскими языками и читал на них профессиональную литературу. После защиты в 1911 году магистерской диссертации по физиологии он особенно радовался, что Ч.С. Шеррингтон (будущий лауреат Нобелевской премии) сослался на его исследования. Во-вторых, мысль Алексея Алексеевича никогда не была заключена в рамки только научных проблем. Занимаясь наукой, он решал вопросы нравственности, старался «оправдать молитву физиологией».

Его научной работе свойственны так же некоторые *стилистические особенности*. При распространении своих идей, Алексей Алексеевич старался обращаться к конкретному человеку или группе людей, каждый из которых был важен ему. Он не понимал «писательства», обращенного к неизвестному человеку. Именно поэтому основное его наследие — это письма, т.е. тексты, *обращенные к конкретным людям*. А также тезисы докладов и стенограммы выступлений. Во всех этих случаях Алексей Алексеевич разговаривает со своими *собеседниками*. И пытается донести свою мысль до них, учитывая их личностные особенности. Именно в силу таких стилистических особенностей, у А.А. Ухтомского нет четко и по пунктам сформулированной стройной научной концепции. Он является поэтом от науки, а не строгим теоретиком.

Переходя к характеристике А.А. Ухтомского как *учителя*, необходимо подчеркнуть его собственное предельно уважительное отношение к непосредственному учителю Н.Е. Введенскому. Возможно, столь позднее обнародование собственных теоретических построений (о котором мы писали выше) связано именно с нежеланием представлять собственную концепцию при жизни учителя. Хотя А.А. Ухтомский всегда подчеркивал преемственность учения о доминанте по отношению к учению парабиозе.

Сам Алексей Алексеевич был очень любим своими учениками. Были среди них люди, которые просто волею случая оказались на его кафедре. Эти восемь человек студентов

для которых была организована практика в Петергофе в бывшем царском дворце, до конца жизни поддерживали контакты друг с другом и написали множество интересных воспоминаний о своем учителе. Били среди учеников А.А. Ухтомского и такие, которые прищельно шли учиться у него. К таким относится И.Ю. Аршавский, проработавший с учителем всего два года, но на всю жизнь сохранивший ему преданность.

Алексей Алексеевич был очень *внимательным* учителем. Он ставил научные задачи своим ученикам, исходя из их сил и интересов. Кроме того, всегда проявлял интерес к обстоятельствам жизни своих учеников, помогал им. Более того некоторые ученики жили у него дома в казенной квартире на 16-й линии Васильевского острова, которую он получил в должности приват-доцента и в которой скончался во время Великой Отечественной войны, будучи академиком. В то же время А.А. Ухтомский был *строгим учителем*. Не все выдерживали ритм его работы. Вся его жизнь была подчинена строгим правилам. И от своих учеников он так же требовал соблюдения ряда правил. В первую очередь это относилось к постановке экспериментов. Даже если результат не соответствовал ожиданиям, ученики должны были его описать и представить для обсуждения. Нечистоплотность, а тем более подтасовки были недопустимы.

К сожалению, мы мало знаем о работе А.А. Ухтомского с учениками во второй половине 20-х и в 30-х годах XX века. После двух арестов, Алексей Алексеевич стал очень осторожен. Попаст в его квартиру можно было только по условному стукку. Сохранился и донос, написанный на ученого, которому, к счастью не было дано хода.

Говоря о личности А.А. Ухтомского невозможно обойти стороной его *религиозную деятельность*. После встречи на волжском пароходе с о. Иоанном (Сергиевым), знаменитым священником из Кронштадта, впоследствии прославленным в лике преподобных, Алексей и его старший брат Александр (ставший одним из ярчайших представителей епископата Русской Православной церкви) поклялись посвятить свою жизнь Богу. И выполнили свое обещание. Оба закончили Московскую Духовную Академию. Александр сразу принял монашество с именем Андрей и ярко проявил себя на разных прищах церковной жизни, как до 1917 года, так и после.

Алексей, к неудовольствию старшего брата, не торопился с принятием монашества. Характерной чертой его духовной жизни был *постоянный поиск*. Многие из современной ему церковной жизни вызывало у него недоумение и даже неприятие. В своих записках и письмах, он не уходит от неудобных вопросов, а, напротив, подчеркивает их остроту. Неискренность духовенства, сребролюбие и другие пороки терзают Алексея Алексеевича. В какой-то момент у него возникает интерес к старообрядчеству. В качестве компромисса он примыкает к Единоверцам — старообрядцам-поповцам, находящимся под юрисдикцией Русской Православной Церкви. Он становится старостой Никольской церкви и именно это является причиной его первого ареста. Ни одной секунды в жизни Алексей Алексеевич не колебался в вере. Будучи человеком осмотрительным, а в 30-е годы и мнительным, он никого не пускал в дальнюю комнату, где у него находилась модельня. Но свой день он начинал с пения псалмов. Интересно, что ученики, жившие у него в 20-е годы, рассказывали, что в кабинете он только молился, а работал на кухне.

А.А. Ухтомский был плоть от плоти своей Родины. Его *гражданская позиция* проявлялась неоднократно, причем при совершенно разных политических обстоятельствах. Еще когда он принял решение изучать физиологию, его брат указал на материалистичность данной науки и необходимость покинуть Россию в качестве «ненужного и даже вредного элемента». Алексей Алексеевич в своем дневнике пишет «Россия столь же моя, сколько Ваша; и да предоставьте мне, и всякому, внести лепту на ее преуспевание, как всякий из нас ее понимает. И если я полагаю, что ее преуспевание — в развитии мысли, то да представится мне послужить моим ближним в этом смысле» [6, с. 40, 41]. Он не мыслил себя отдельно от России, даже, когда она начала называться СССР. Во время Великой Отечественной Войны А.А. Ухтомский оставался в Ленинграде, хотя

его сотрудники эвакуировались. Он работал над исследованиями травматического шока, актуальными для фронта. И умер он в блокадном Ленинграде в своей квартире за работой над тезисами: «Система рефлексов в восходящем ряду».

Несмотря на видимый разброс интересов, Алексей Алексеевич Ухтомский был *целостным* человеком, реализовавший в своей жизни духовный и научный поиск.

Список литературы:

1. Аршавский И.А. Мы все равноправны друг перед другом (воспоминания об А.А. Ухтомском и судьба доминанты нравственности). — Рига: Пед. центр «Эксперимент», 2002.
2. Кольцова В.А. История психологии: Проблемы методологии. — М.: ИП РАН, 2008.
3. Меркулов В.Л. Алексей Алексеевич Ухтомский. Очерк жизни и научной деятельности. — М. — Л.: Изд-во АН СССР, 1960.
4. Соколова Л.В. А.А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. — СПб: СПбГУ, 2010.
5. Ухтомский А.А. Доминанта души: Из гуманитарного наследия. — Рыбинск: Рыбинское подворье, 2000.
6. Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: Этика. Религия. Наука. — Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997.
7. Ухтомский А.А. Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. — СПб: Петерб. писатель, 1996.

К истории психологической науки и психологического образования в Герценовском университете

Игнатенко М.С., Семикин В.В., Санкт-Петербург

To the history of psychology and psychological education in the Herzen University

Ignatenko M.S., Semikin V.V., Saint-Petersburg

Исследуя исторический феномен возникновения и развития психолого-педагогической науки и образования в Герценовском университете мы обнаруживаем инициативность, современность, устремленность в будущее и выделяем следующие основные факторы этого развития.

Первый фактор — элитность (элитарность) образования, которое определялось мудрой политикой государя и государственных институтов, основанной на идеях и воззрениях отечественных и зарубежных ученых, просветителей, педагогов М.В. Ломоносова, И.И. Бецкого, К.Д. Ушинского, П.Ф. Каптерева, Я. А. Коменского, Ж-Ж Руссо, Г.И. Песталотти и др. С этой целью открывались образовательные учреждения разных типов, в которых развивалась наука и образование, велась подготовка к профессиональной и семейной жизнедеятельности. Это была особая система воспитательных и учебных учреждений, от низших до высших, вверенная покровительству императрицы «Ведомство Учреждений Императрицы Марии Федоровны», содержание подготовки в которых осуществлялось в соответствии с другими образовательными учреждениями Министерства народного просвещения. К профессиональной деятельности в эти учреждения приглашались лучшие представители отечественной науки, образования, просвещения для решения важной государственной задачи воспитания подрастающего поколения, формирования новых людей («нового человека»), способных отвечать на вызовы общественного развития, готовых к служению отечеству и направленных на процветание российского общества. В этих элитных отечественных учебных заведениях образования и науки закладывались и развивались фундаментальные образовательные, научные и просветительские основы и традиции на принципах гуманизма, народности, демократизма, патриотизма, служения науке и Отечеству [2]. Ушинский К.Д. в «Письмах» изложил свои взгляды о ближайшем прошлом, настоящем и особенно будущем России, на развитие науки и образования, высказал суждения по вопросам вос-

питания наследника престола. В них отразились гражданская позиция молодого ученого, богатство и широта психолого-педагогических познаний, глубина проникновения в сущность душевной жизни юношества.

Второй фактор — инновационность, которая сопровождает университет уже на протяжении более двухвекового периода, позволяет решать важнейшие задачи развития отечественной системы образования, обращаясь к своему ценнейшему историческому научному наследию, опыту подготовки высококвалифицированных научно-педагогических кадров как носителей инновационного потенциала общественного развития [3]. Инновационность основывается, подпитывается традициями и является источником антропологического подхода. В свою очередь и антропологическая мысль по своим положениям, содержанию, подходам, принципам отвечает инновационности, т.е. проявляется в антропологическом подходе.

Поэтому, третий фактор — это антропологический подход в понимании человека, на основе которого и развивалась психолого-педагогическая наука и образование. Антропологический принцип предполагает единство биологического, социального, психического в структуре человека и ставит проблему человека во главу угла. Сторонниками были отечественные ученые, посвятившие свои исследования изучению человека и его психики — И.М. Сеченов, В.М. Бехтерев, К.Д. Ушинский, П.Ф. Каптерев, М.Я. Басов, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев. Основоположником естественнонаучного направления в отечественной науке, осознанного изучения личности ребенка, целостного подхода в обучении, воспитании и развитии, выступил К.Д. Ушинский, сотрудник учреждений Ведомства. Философско-психологические и педагогические идеи антропологизма и народности К.Д. Ушинский развивает в главном своем теоретическом труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» [5]. К.Д. Ушинский обосновывает принцип всестороннего изучения ребенка как средства научного руководства его воспитанием и развитием; основываясь на знании закономерностей детского развития физиологического и психологического, доказывает необходимость формирования цельной личности; считает главной задачей воспитания подготовку человека к самостоятельной жизни, развитие способностей к приобретению новых знаний. Складываются его теоретические взгляды на профессиональное образование учителя, соотношение теоретической и практической подготовки, формирование личности педагога, его профессионального самосознания. Его идеи — предтеча Педологии как науки о целостном, системном подходе в изучении человека («...дита XX века»). Антропологический подход прослеживается и в трудах П.Ф. Каптерева, длительное время сотрудничающего с учреждениями Ведомства. Опираясь на антропологический принцип, он развивал его на основе анализа физиологических и психологических основ воспитательного и образовательного процесса. П.Ф. Каптерев исследовал соотношение биологического и социального, возрастного и индивидуального в становлении личности, обосновал необходимость дифференциации обучающихся в учебном процессе в зависимости от типа умственных способностей ребенка и его жизненного призвания. Разрабатывая идеи антропологии, П.Ф. Каптерев считал, что в основе педагогики должен быть комплекс наук о человеке, среди которых особо важная роль принадлежит психологии [4]. Разрешить эту проблему интеграции научного знания о человеке предприняла наука Педология на рубеже XIX — XX вв., стараясь определить свое место в системе наук о человеке. Делает попытку разрешить эту сложнейшую научную проблему, занимавшую умы ученых не одно тысячелетие, М.Я. Басов, ученик и последователь В.М. Бехтерева и А.Ф. Лазурского. Басов М.Я. развивает идеи антропологического подхода, полагает, что исследования детского возраста могут лечь в основу широкого педологического синтеза. Согласно представлениям Басова М.Я. о «педологии как синтетической науке о развивающемся человеке», в созданный им уникальный педолого-психологический научно-образовательный центр (Педологичес-

кое отделение (факультет) Герценовского университета), были приглашены именитые отечественные ученые, специалисты различных областей наук: возрастной педологии и психологии — Л.С. Выготский, соматической педологии — В.О. Мочан, физиологии высшей нервной деятельности — А.Г. Иванов-Смоленский, сравнительной психологии — В.А. Вагнер, экспериментальной психологии — А.П. Болтунов, характерологии — В.Н. Мясищев, психотехники — Геллерштейн. психопатологии — Я.Г. Озерецкий. Фундаментальный труд М.Я. Басова «Общие основы педологии» (1929, 1931 гг.) — это бесценный вклад в развитие мировой и отечественной науки [1]. Он писал: «Педология, как всякий истинный синтез, не только объединяет, приводит в известный порядок и систематизирует... но и приводит к разрешению новых проблем, которые, разумеется, не являются конечными проблемами познания, а составляют лишь часть одной проблемы, величайшей из всех, какие стоят перед нами, — проблемы человека». Им разрабатываются методологические основы педологии как особой и самостоятельной науки, определяется предмет исследования: «социально-культурное развитие человека ... «нового человека», закономерности и факторы этого развития», сообразно с историческим этапом развития человеческого общества; разрабатываются методы изучения («системного наблюдения развивающейся личности»), обосновываются особенности взаимоотношений педологии с другими науками: «педология — это научный синтез всего того, что составляет существенные результаты отдельных научных дисциплин, изучающих развивающегося человека каждая со своей особой стороной». М.Я. Басовым исследуются факторы и условия развития человека как биологического существа: наследственность и среда в их взаимозависимости и взаимообусловленности; изучается психологическое развитие человека как «активного деятеля в окружающей среде», предлагается структурный анализ поведения, рассматриваются внутренние механизмы поведения и формы активности. Он вводит понятие «деятельность», рассматривает проблемы детской социальности, мировоззрения и его развития в детском возрасте. Разрабатывает концепцию социокультурно-исторического развития человека, делает попытку теоретически разрешить кризис психологии как науки, разрабатывает проблемы психологии профессиональной подготовки педолога и педолога-исследователя, важное направление исследований в области экспериментальной и педагогической психологии, возрастной педологии и психологии, психотехники, а также изучение психологии труда на производстве. Идея Басова М.Я. о целостном изучении человека, его положения о биосоциокультурной природе человека составляют основу герценовской психологической научной школы. С.Л. Рубинштейн как ученый организатор кафедры смог связать воедино решение задач, относящихся к различным ветвям психологии (общая психология, детская и педагогическая психология), осуществляя комплексный подход в научном поиске и в организации учебного процесса. Каждая из этих ветвей психологии была обогащена новыми исследовательскими задачами, отражающими комплексный подход. Ананьев Б.Г. развивая антропологический принцип доказывал его плодотворность для разработки фундаментальных проблем психологической науки. Стратегическое направление наших исследований — это продолжение развития продуктивных идей, заложенных классиками отечественной психологической науки, работавшими в разные периоды в Герценовском университете. Современные специалисты обращаются к богатству того научного наследия, которое создавалось классиками отечественной психологической науки. В настоящее время основным научным направлением и образовательной подготовки, определяющим развитие психолого-педагогического факультета, является «Интегративный подход к психологии человека и социальному взаимодействию людей».

Список литературы:

1. Басов М.Я. Общие основы педологии. — М. — Л.: Гос. изд-во, 1931.

2. Игнатенко М.С. Проблемы педологии как комплексной науки о человеке в трудах М.Я. Басова в современных условиях инновационного образования // Вестник ПГЛУ. — 2009. — №4. — С. 318–321.
3. Игнатенко М.С., Семикин В.В. Проблемы преемственности традиций в психологической науке и образовании // V Съезд Общеросс. общ. организации «Российское психологическое общество». Научные материалы. — Т. 1. — М., 2012. — С. 23–24.
4. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология. — СПб, 1914.
5. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. — 2 т. — СПб, 1868–1869.

**В.Н. Осипова — одна из первых русских женщин
психологов-экспериментаторов**

Кольцова В.А., Москва

V.N. Osipova is one of the first Russian women psychologists-exsperiminters

Koltsova V.A., Moscow

Вера Николаевна Осипова занимает особое место в истории отечественной психологии. Являясь одной из первых женщин-психологов в русской науке, ученым комплексной ориентации — физиологом, патопсихологом и психологом, талантливым организатором деятельности исследовательских коллективов, она внесла существенный вклад в создание казанской и ленинградской школ научной психологии. Многогранна область научных интересов В.Н. Осиповой — физиология высшей нервной деятельности, патопсихология, общая психология, психология детства. Следует отметить, что В.Н. Осипова была одной из первых русских женщин психологов-экспериментов. После окончания Женского медицинского института (1902) она начинает исследования зрительных восприятий и процесса ассоциаций сначала в Военно-медицинской академии в клинике нервных и душевных болезней В.М. Бехтерева (1902–1909), а затем (1909–1915) — в психофизиологической лаборатории Казанского университета, возглавляемой В.П. Осиповым. Проблемы психофизиологии органов чувств и чувственного познания разрабатывались Верой Николаевной и на последующих этапах ее творческой деятельности (Осипова В.Н., 1908; 1914; 1939; 1940; 1947 и др.).

Первое экспериментальное психологическое исследование В.Н. Осиповой (тогда еще Суховой), проведенное в соавторстве с Е. Кармазиной (1904), было посвящено изучению влияния настроения на характер и скорость образования ассоциаций. Авторы справедливо подчеркивают недостаточность разработки психологии чувствования, объясняя это сложностью, неустойчивостью и изменчивостью данного феномена. Критически оцениваются, с одной стороны, трактовка чувствования последователями интеллектуалистического подхода (Herbart и др.) как «неясного сознания», его вторичного, производного характера, с другой стороны, утверждение о его первичности, автономности и независимости от сознания (Bain, Spenser, James, Ribot, Ланге).

Настроение определяется как «общий тон самочувствия», обусловленный воздействием, как совокупности разнообразных ощущений и эмоций, и представляющий в этом случае их мозаику, так и одним сильным «душевым движением — чувствованием или аффектом», отесняющим и заслоняющим собой все остальные ощущения и эмоции и составляющим основу настроения. Позже, уточняя определение настроения [3, 4], В.Н. Осипова отмечает, что оно не тождественно эмоциям; они соотносятся друг с другом как часть и общее: настроение — общее понятие, а эмоция — частное. Отмечается изменчивость настроения как динамического психического состояния, его зависимость от причин физиологического и психического характера.

Опираясь на имеющиеся в литературе классификации настроений, авторы исследовали влияние следующих их видов: приятное или радостное; неприятное или печальное; спокойное, характеризующееся уравновешенностью приятных и неприятных чувствований. Кроме того, изучалось воздействие аффектов гнева, ужаса, отчаяния, восторга. Указанные настроения либо возникали естественным путем под влиянием тех или иных причин, либо являлись внушенными испытуемым во время гипнотического сна. В качестве показателей переживаемого испытуемыми настроения выступали, как их субъективные самоотчеты, так и объективные показатели — внешние выражения эмоций: подвижность глаз, лица, конечностей, туловища, голосовые изменения.

Процедура эксперимента строилась следующим образом: у человека, испытывающего то или иное настроение (возникшее естественным путем или под влиянием гипноза), вызывалась ассоциация на произносимое экспериментатором слово (стимул). Время ее возникновения замерялась с помощью хроноскопа Нирр'а. С испытуемыми было проведено в среднем по 8 опытов, в каждом из которых им предлагалось для ассоциирования 15 слов.

В ходе исследования выявлен важный для клинической практики, использующей гипноз и внушение для лечения и коррекции патопсихологических состояний, факт отсутствия различий в характере воздействия на исследуемый процесс естественных и внушенных настроений. Установлено влияние характера настроения на скорость возникновения ассоциаций. Показано, что приятное настроение способствует ускорению ассоциативного процесса, в то время как неприятное настроение ведет к его замедлению. Аффекты, независимо от того, сопровождаются ли они чувством удовольствия или неудовольствия, также замедляют возникновение ассоциаций. Обнаружены индивидуальные различия в скорости ассоциирования у испытуемых, переживающих одни и те же настроения; показано, что наиболее четко они проявляются при спокойном настроении. Установлена обусловленность скорости ассоциирования сочетанием слова-стимула и переживаемого испытуемыми настроения. У большинства респондентов приятное настроение является фактором, нивелирующим различия во времени ассоциирования на отвлеченные и конкретные понятия. Высокая скорость ассоциации наблюдается при спокойном настроении в условиях предъявления слов-стимулов, обозначающих известные испытуемому предметы: с которыми он встречается в своей повседневной жизни; вызывающими у него воспоминания о чем-то для него важном; представляющими, по его мнению, значение для него в будущем. Сделан вывод о том, что скорость возникновения ассоциации на то или иное слово-стимул определяется его соответствием/несоответствием переживаемому испытуемым настроению. Так, при неприятном настроении, соответствующие ему слова-стимулы вызывают быструю ассоциацию. У испытуемых же, переживающих приятные настроения, на эти слова проявляется иная реакция: они либо не воспринимаются ими в первый момент; либо на них вообще не возникает никаких ассоциаций; либо для выполнения задания требуется продолжительное размышление. Подчеркивается, что в состоянии аффектов у испытуемого происходит сужение «поля сознания», и в нем ярко выступают представления, определяемые «господствующими чувствованиями». У испытуемого, которому под гипнозом было внушено состояние злобы, ассоциации на все предъявляемые ему стимулы-слова окрашиваются этим эмоциональным состоянием: во всех предметах действительности и личностных характеристиках людей он видит только негативные стороны — неприятное, некрасивое, отталкивающее. В работе рассматривается дискуссионный в психологической литературе вопрос о том, какие эмоциональные состояния легче запоминаются и воспроизводятся — удовольствие или страдание. Авторы приходят к выводу, что «воспоминания находятся почти в рабской зависимости от переживаемых настроений. Во время грустного настроения всплывают грустные воспоминания, во время радостного — радостные» [1, с. 573]. Немаловажным является также домини-

рующей у человека эмоционально-личностной настрой, выражающийся в таких понятиях, как «оптимизм» и «пессимизм», благодаря чему у одних людей чаще возникают по ассоциации радостные представления, у других — грустные. Выявлен спектр психических процессов, актуализирующихся в ходе ассоциативной деятельности — образы, суждения, продукты воображения — и их обусловленность переживаемыми испытываемыми настроениями. Так, по мнению авторов, при радостном настроении усиливается деятельность воображения, следствием чего становится появление в ответ на слово-стимул новых представлений («творческих образов»), не связанных с чем-либо ранее воспринятым и пережитым человеком, а являющихся продуктом его фантазии. Спокойное настроение создает почву для возрастания интеллектуальной активности, и как результат — увеличения в ассоциациях числа суждений обобщенного характера. При грустном настроении в суждениях испытуемых отражается концентрация на переживаемых ими эмоциональных состояниях. «Происходит взаимодействие: чувствование направляет мысль; мысль усиливает чувствование» [там же, с. 577]. Представляет интерес обоснованное в работе положение об усилении чувствования в том случае, если на нем сосредоточено внимание. Известны примеры, когда, с одной стороны, во время войны боец, получивший ранение, не чувствует сильной боли, будучи занят решением других проблем, с другой стороны, ипохондрики склонны преувеличивать свои страдания, чувствовать боль там, где в реальности ее не существует. Обобщение полученных в ходе исследования материалов позволило авторам обосновать роль настроения как регулятора восприятия окружающего мира и отношения к нему: «Переживаемое настроение — это своего рода источник света, бросающий светлую полосу на мир и его явления. Все, не освещенное им, остается в густой тени. Самоубийца, в порыве отчаяния решающий оборвать жизнь, не видит светлых сторон ее. Человек, переживающий радость исполненного желания, не видит горя; мир ему кажется прекрасным» [там же, с. 573].

Таким образом, в рассматриваемой работе поставлена и всесторонне рассмотрена важная психологическая проблема, получен значимый в научном и практическом плане материал, определены методологические принципы, последовательно реализуемые автором на всех этапах научной деятельности — целостный, всесторонний анализ изучаемых психических явлений; личностный подход в их исследовании; опора на обширные фактологические данные; тщательность их обработки и интерпретации. И хотя используемый авторами терминологический аппарат мог бы быть в ряде мест уточнен с позиции современного научного языка психологии, ряд положений работы звучит гипотетически и требует более полного обоснования, безусловны теоретическая ценность и практическое значение этого исследования.

Список литературы:

1. Кармазина Е., Сухова В. Влияние настроения на характер и быстроту ассоциации. // Вестник психологии, криминальной антропологии и гипнотизма. — 1904. — Т. 1. Вып. 8. — С. 562—583.
2. Осипова В.Н. Влияние настроения на скорость зрительных восприятий. Предварительное сообщение // Неврологический вестник. — 1908. — Т. XV. Вып. 3. — С. 503—506.
3. Осипова В.Н. Влияние нервно-психического тона (настроения) на скорость зрительных впечатлений // Неврологический вестник. — 1914. — Т. XXI. Вып. 2. — С. 329—412.
4. Осипова В.Н. Влияние нервно-психического тона (настроения) на скорость зрительных впечатлений (экспериментальное исследование): Дисс. ... доктора медицины. — Казань, 1914. — 152 с.

**Об участии профессоров Медицинского факультета
Императорского Московского университета в организации
и развитии Московского психологического общества**

Крюков Г.Б., Москва

**On the participation of Imperial Moscow university's medical faculty professors
in the establishment and development of Moscow psychological society**

Kryukov G.B., Moscow

В истории Московского психологического общества нередко недооценивается роль профессоров-медиков, явившихся учредителями Общества и в значительной степени способствовавших формированию естественнонаучных теоретических, экспериментальных и прикладных направлений деятельности его членов в период формирования психологии как самостоятельной дисциплины.

Широкая эрудиция, целостный взгляд на природу многоуровневых витальных функций живого организма отличали, как можно судить, Федора Петровича Шереметевского (1840—1891). Окончив в 1861 году курс медицинского факультета с золотой медалью и проработав несколько лет в московских больницах в звании лекаря, он вернулся к своему увлечению физиологией на кафедру, руководимую П.П. Эйнбродтом. Здесь он работал сначала в звании лаборанта. В связи с болезнью П.П. Эйнброта ему было доверено также чтение лекций. В 1865—1868 годах он был командирован за границу. Стажировался в лабораториях Г. Гельмгольца, К. Людвига, Р.В. Бунзена, Г. Гуперта. После защиты в 1869 году докторской диссертации «Материалы к физиологии окисления в крови живого организма» получил звание доцента, в 1870 году звание экстраординарного и в 1878 году — ординарного профессора. Кроме члена-учредителя Московского психологического общества Ф.П. Шереметевский состоял также членом Императорского общества любителей естествознания, антропологии и этнографии, Физико-медицинского общества, Общества любителей природы. Ф.П. Шереметевский дал первое научное объяснение интриговавшим его современников сеансам публичного «чтения мыслей». О серьезности его знакомства с психологией конца 19 века говорит предоставленная ему честь выступить на Торжественном собрании Императорского Московского Университета 12 января 1889 года (вероятно, по случаю 134-летия Университета) с речью «Физиологические основы психических явлений в пределах научного познания». Предложенная вниманию слушателей «Физиологическая схема проявлений жизни сознания» представляла одну из первых отечественных психофизиологических концепций организации мозговых «функций» в виде иерархически организованной системы рефлексов различного уровня сложности. После скоропостижной смерти Ф.П. Шереметевского летом 1891 года кафедру физиологии возглавил И.М. Сеченов, вернувшийся за два года до этого в альма-матер в качестве приват-доцента.

Учредителем Московского психологического общества был также профессор Алексей Яковлевич Кожевников (1836—1902). Он окончил медицинский факультет Московского университета в 1858 году. В 1865 году защитил докторскую диссертацию «Болезнь, описанная Дюшеном под именем *Ataxie locomotrice progressive*: Рассуждение, напис. для получения степ. д-ра мед. лекарем и акушером Алексеем Кожевниковым». В связи с новым университетским уставом 1863 года учение о нервных и душевных болезнях было отделено от частной патологии. В 1866 году он был командирован на три года за границу, где работал в Германии, Швейцарии, Франции, короткое время в Англии, в клиниках и научных лабораториях В. Гризингера, Э.Г. Дюбуа-Реймона, Ж.М. Шарко. После возвращения в Москву и утверждения в звании доцента по нервным и душевным болезням он продолжал читать лекции в тесных помещениях Ново-Екатерининской больницы. Но «случай благоприятствует подготовленным умам». Когда В.А. Морозова пос-

ле смерти своего мужа, страдавшего психическим расстройством, решила выделить средства на постройку психиатрической клиники и приобрела земельный участок на территории усадьбы князя Олсуфьева в районе Девичьего поля, А.Я. Кожевников энергично включился в детальную разработку проекта клиники в соответствии с лучшими идеями устройства подобных европейских заведений, с которыми он смог познакомиться во время своей командировки. В проекте, в частности, было предусмотрено специальное помещение для исследований пациентов. Клиника была открыта в 1887 году. Подчеркивая условность разделения нервных и душевных болезней, А.Я. Кожевников участвовал также в проектировании и постройке в непосредственной близости от психиатрической клиники в 1890 г. клиники нервных болезней, затем «приюта» для хронических нервных больных. Логичным дополнением всего комплекса стала организация в клинике нервных болезней с учебными и просветительскими целями Неврологического музея, коллекция которого была сформирована во многом на средства самого А.Я. Кожевникова. А.Я. Кожевникову принадлежит также ключевая роль в организации в 1890 году с участием его учеников и последователей Общества невропатологов и психиатров, положившей начало уникальной отечественной клинической школе.

«Междисциплинарные» интересы учеников А.Я. Кожевникова особенно ярко проявлялись в деятельности профессора С.С. Корсакова (1854–1900) и приват-доцента А.А. Токарского (1859–1901). Увлеченность обоих новейшими психологическими теориями и экспериментальными методами, оригинальность собственных научных подходов, использованных ими для понимания тех загадок, которые предоставляла обширная психиатрическая и психотерапевтическая врачебная практика, делали понятными их постоянное участие кроме профессиональных врачебных обществ также в работе Московского психологического общества, редакции журнала Вопросы философии и психологии. Плодотворный обмен идеями и накапливающийся практический и организационный опыт быстро выдвинули С.С. Корсакова и его близкого друга и единомышленника А.А. Токарского в число неформальных лидеров Общества [1–5].

Список литературы:

1. Баншиков В.М. С. С. Корсаков (1854–1900). Жизнь и творчество. — М., 1967.
2. Корсаков С.С. Психиатрическая клиника имени Абрама Абрамовича Морозова. — М.: Типо-лит. т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1897.
3. Крюков Г.Б., Творогова Н.Д. А.А. Токарский — психиатр, психотерапевт, педагог, организатор первой психологической лаборатории в Московском университете // Актуальные проблемы психиатрии. Конференция, посвященная 125-летию клиники психиатрии им. С.С. Корсакова, 20–21 декабря 2012 г. — М., 2012. — С. 23–25.
4. Памяти Ардалиона Ардалионовича Токарского // Труды Саратовского Общества Естествоиспытателей. — Т. 1У. — Саратов: Паровая скоропеч. Губ. правл., 1903.
5. Токарский А.А. Записки Психологической лаборатории Психиатрической клиники Императорского Московского университета. — Вып. 1–5. — М., 1896.

Психология и психологи в Институте мозга им. В.М. Бехтерева (1918–1948)

Логинова Н.А., Санкт-Петербург

The psychology and psychologists of the Brain research Institute named by V.M. Bekhterev (1918–1948)

Loginova N.A., Saint-Petersburg

Работа выполнена при поддержке РГНФ по проекту №14-06-00668.

На карте российской психологической науки Институт мозга, созданный В.М. Бехтеревым в 1918 г., остается для широкого круга профессиональных психологов terra incognita. Историки психологии писали об Институте мозга в редких юбилейных ста-

тях и отчасти в книгах [1—4]. В нем проводились комплексные исследования человека, и вместе с тем зародилась психологическая школа, которую обычно называют Ленинградской.

Человеческий фактор в развитии науки часто оказывается решающим на поворотных этапах научного развития. Судьба научной школы определяется идейным богатством и энергией ее основателя, а также преданностью и талантливостью его последователей. *Цель* нашей публикации — описание личного состава психологических подразделений и судеб психологов Института мозга, тематики их исследований. Основным *источником* явились документы архива Российской академии наук. Санкт-Петербургского филиала (фонд 805, опись 3), кроме того, публикации и воспоминания бывших сотрудников Института мозга и других психологов.

Первоначально характер Института определился программой В.М. Бехтерева, нацеленной на изучение человеческой личности и мозга как ее материального субстрата. С институтом были связаны едва ли не все психологи Ленинграда. В нем короткое время работали М.Я. Басов, А.Г. Комм, учился в аспирантуре К.К. Платонов. Много значил институт для научного самоопределения выдающихся ученых Б.Г. Ананьева и В.Н. Мясищева, которые работали здесь до войны. Здесь работали и другие психологи, вошедшие в историю нашей науки. О них можно найти скупую информацию в мемориальных статьях, энциклопедиях и словарях. Это А.В. Веденов, М.П. Денисова-Фигурина, В.И. Кауфман, В.Н. Осипова, Л.А. Шифман, А.Л. Шнирман, Н.М. Щелованов, П.О. Эфрусси, А.В. Ярмоленко и др. В аспирантуре Института мозга учились такие ленинградские психологи, как З.М. Беркенблит, Е.Ю. Богомаз, Н.К. Гусев, С.Е. Драпкина, И.А. Зотов, Р.А. Каничева, Н.М. Карпенко, Н.В. Опарина и другие.

В данной статье мы сосредоточим внимание на нескольких ведущих сотрудниках Института мозга, чьи имена редко встречаются в историко-научной литературе, а если упоминаются, то часто вне связи с Институтом мозга. Предстоит большая работа по изучению вклада ученых Института мозга в отечественную науку, в том числе и психологическую.

Кларк Александр Федорович (1892—1942). Родился в Петербурге. Окончил физико-математическое отделение Санкт-Петербургского университета (1917). С 1913 г. работал в физиологической лаборатории университета под руководством известного ученого Н.Е. Введенского. В Институте мозга поступил в 1922 г., сначала в лабораторию рефлексологии, а в 1924 г. перешел в отдел труда. По инициативе Бехтерева организовал лабораторию по профориентации, в 1925 г. отдел психотехники с 20 штатными сотрудниками в Детском обследовательском институте (ДОБИ), которым и руководил. В 1927 г. на средства Наркомата труда и ВСНХ организовал профконсультационное Бюро при Институте мозга в составе 22 человек, был его заведующим.

В Институте выполнял также представительные функции. В 1929 г. участвовал в Международном конгрессе по психологии в США и Международной конференции в Барселоне. Ездил в командировки в Европу, где знакомился с опытом работы и закупал экспериментальное оборудование. Общался с видными психотехниками — Руппом, Штерном (Германия), Ланом (Франция), Терменом (США). По поручению Наркомата труда организовал работу профессионального бюро в Харькове, Одессе, Киеве, Днепропетровске. В начале 1930-х гг. подверг критике и был снят с должности заведующего отделом труда Института мозга. По некоторым сведениям погиб в блокаду зимой 1941—1942 гг.

Компанейский Борис Николаевич (1885—1965). Родился в Петербурге в семье музыкального критика Николая Компанейского. Окончил физико-математический факультет Петербургского университета, где специализировался по психофизиологии (1908). Три года учился в петербургском Политехническом институте на электро-механическом отделении (1908—1911). Занимался научной работой в Англии и Франции (1910). Окончил также историко-филологический факультет МГУ, где получил психологическое образование (1912—1916).

В секторе психологии Института мозга работал с 1938 г. до 1939 г. в штате и далее по договору. Руководил кабинетом цвета и вел хозяйство по изучению зрительного восприятия с Управлением строительства Дворца советов в Москве. В этих исследованиях участвовали почти все сотрудники сектора психологии, включая Б.Г. Ананьева (зав. сектором психологии), В.Н. Осипову, З.М. Беркенблит, И.А. Зотова, Р.А. Каничеву. По результатам этих коллективных исследований был составлен Атласе восприятия цветов на расстоянии.

В 1920–30-е гг. Б.Н. Компанейский изобрел 19 приборов для экспериментального изучения зрительного восприятия, в том числе стереопсевдоскоп для изучения прямого и обратного рельефа на близких и дальних расстояниях, стереограф, прибор для бинокулярного смещения цветов, а еще так называемую счетную машину Б. Компанейского.

В 1940 г. в диссертационном совете при Педагогическом институте им. А.И. Герцена Б.Н. Компанейский защитил докторскую диссертацию на тему «Проблемы константности восприятия цвета и формы вещей». В годы войны оказался за границей. Умер в Аргентине [3].

Александр Александрович Таланкин (1900–1938). Родился в Уфе. Сын сельского священника, учился недолгое время в Пермском университете на физико-математическом факультете. Вступил в Коммунистическую партию, воевал с белыми, стал кадровым военным, политработником (звание бригадного комиссара). В 1928–1931 гг. учился в аспирантуре Московского Института экспериментальной психологии (ныне Психологический институт РАО), а позже заведовал здесь отделом психологии.

Активный участник разгромной реактологической дискуссии (1930–1931 гг.). В 1930-е гг. получил звание профессора (1933 г.) и степень кандидата философских наук (1936 г.). Работал в Институте мозга с 1932 по 1937 гг. в должности заведующего сектором (отделом) психологии. При этом основная его должность — зав. кафедрой философии Военно-политической академии РККА им. Толмачева. Занимался теоретическими и методологическими вопросами марксистской психологии, психологией мышления, военной психологией и психотехникой. Успел опубликовать ряд статей и небольшую монографию «Военная психология и вопросы военно-политического воспитания в РККА» (1929). Летом 1937 г. был репрессирован и погиб (вероятно, расстрелян) в тюрьме. Реабилитирован в 1958 г.

Черановский Роман Иванович (1893–1943). Родился в Волынской губернии. Закончил философский факультет Киевского университета. Работал учителем, а при советской власти организатор образования на Украине и во Владикавказе. Был доцентом Горского педагогического института. Разработал методику хватательного рефлекса. Полагал, что это рефлекс более других рефлексов соответствует трудовой и познавательной деятельности человека. Его брошюра «Методы рефлексологического исследования (опыт сравнительной оценки)» (1928) получила высокую оценку у специалистов.

Переехал Р.И. Черановский в Ленинград и был принят в Институт мозга (1929). В начале 1930-х гг. возглавлял институтскую бригаду по изучению конструктивно-технической деятельности детей, заведовал вновь созданной лабораторией художественного воспитания (1932–1934). В планы лаборатории входило изучение структуры, типов художественной одаренности, различий между художественной и интеллектуальной одаренностью, художественных интересов детей, восприятия кино детьми. В 1934 г. лаборатория была упразднена, а Р.И. Черановский уволен. Работал в школе и Публичной библиотеке (ныне Российская национальная библиотека). В годы Великой Отечественной войны был подпольщиком в Пскове. Схвачен и повешен фашистами в 1943 г.

Шнирман Александр Львович (1899–1960). Родился в Санкт-Петербурге в семье артиста императорских театров. В 1923 г. закончил Ленинградский медицинский институт. Психиатр. Сотрудничал с В.М. Бехтеревым с 1922 г. Принят в штат Института мозга в 1925 г.

После смерти Бехтерева заведовал лабораторией общей рефлексологии, был ученым секретарем Института мозга.

Активный участник научной жизни, в т.ч. II Всероссийского съезда по психоневрологии (1924), I Всесоюзного съезда педологов (декабрь 1927). Участвовал в методологических дискуссиях на рубеже 1920-30-х гг. Осуществлял связь Института мозга с Ворчестерским университетом Кларка. Был членом редакционного комитета журнала «Journal of General Psychology» (США). Среди его публикаций того периода есть статьи, опубликованные в США: Bekhterev's Reflexological School (Psychologies of 1930) и Present-day Tendencies in Russian Psychology (Journal of General Psychology, 1928, №3/4).

Выбыл из штата Института мозга в октябре 1939 г. Впоследствии работал в Ленинградском педагогическом институте им. А.И. Герцена.

Знакомство с историей Института мозга дает новую информацию о вехах биографии и разнообразной продуктивной деятельности психологов Ленинграда в годы мира и войны.

Список литературы:

1. Борис Герасимович Ананьев. Биография. Воспоминания. Материалы / Сост. Н.А. Логинова. — СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006.
2. Гусев А.Н. Б.Н. Компанейский и его вклад в становление деятельностного подхода к изучению восприятия // Преемственность психологической науки в России: традиции и инновации. — СПб: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. — С. 27–33.
3. Логинова Н.А. Об Институте мозга им. В.М. Бехтерева // Психологический журнал. — 1993. — №5. — С. 111–119.
4. Логинова Н.А. Опыт человекознания. История становления комплексного подхода в психологических школах В.М. Бехтерева и Б.Г. Ананьева. — СПб: СПбГУ, 2005.

Участие членов Московского психологического общества в событиях, связанных с Первой мировой войной

Москвитина О.А., Москва

The participation of members of the Moscow psychological society in the events connected with the First world war

Moskvitina O.A., Moscow

Русская интеллигенция встретила известие о войне с патриотическим подъемом; в своём большинстве приняла «Священное единство Государя с народом». Временно были забыты политические и идейные противоречия и разногласия. Угроза, исходящая от общего врага послужила укреплению духа и сплочению учёных, принявших решение «Война до победного конца», исключая т.н. «пораженцев», приветствовавших революцию и проигрыш в войне [3].

Масштабность и изощренность военной машины потрясли воображение просвещенной России, учёных и не могли оставить их равнодушными. Академические круги однозначно признали виновной в начале войны Кайзеровскую Германию.

Подавляющее большинство интеллектуалов, «людей духа» было втянуто в так называемую «мобилизацию интеллекта». Значительная часть отечественной интеллигенции сыграла заметную роль в развернувшейся пропаганде. Своим научным авторитетом она старались мобилизовать нацию на борьбу [4]. Война рассматривалась как время утверждения еще ранее провозглашенных и потенциально всеохватывающих идеалов и ценностей обеспечения лояльности своему правительству или народу [3].

Помощь и поддержка государству и обществу со стороны профессуры и преподавателей велась по двум основным направлениям: во-первых, велись разработки военной направленности в сфере технического оснащения фронта, медицинских разработок,

энергетического и транспортного обеспечения; во-вторых, идеологическая и пропагандистская работа. Также ученые принимали активное участие в различных благотворительных общественных проектах.

Желание отмежеваться и противопоставить себя всему вражескому, германскому, принимало порой ярко выраженные демонстративные проявления. Следует отметить, что подобное поведение отечественных учёных было реакцией на аналогичное поведение европейских, особенно, германских коллег [3].

Процессы, происходившие в обществе, не могли не коснуться Психологического общества при Московском Императорском Университете (МПО). Общество включало в себя около 200 членов, которые принадлежали к разным наукам и профессиям. Одной из ярких традиций в деятельности которого была «...связь с духовной жизнью русского общества, отзывчивость ко всем нравственным вопросам, волнующим общество. Психологическое общество не замыкалось в кругу своих членов и узко научных проблем» [2, с. 119].

Мнения и поступки членов МПО в отношении событий, связанных с начавшейся войны были разными. Так, действительный член МПО, историк, профессор Московского Университета Роберт Юрьевич Виппер принял участие в подписании знаменитого «Ответа германским ученым», наряду с другими 166 учёными, в котором он и его единомышленники осудили немецкую агрессию, представив страны Антанты в качестве благородной жертвы. Подписать манифест отказался действительный член МПО, доктор всеобщей истории Николай Иванович Кареев. Ему в июле-августе 1914 г. пять недель пришлось вынужденно пребывать в Германии. Он свидетельствовал, что даже в самом начале войны далеко не все немцы были охвачены ненавистью к России. Не подписал этот документ и действительный член МПО, академик Императорской Академии Владимир Иванович Вернадский.

В книге 127 (II) за март–апрель 1915 год журнала МПО «Вопросы философии и психологии» опубликован отчёт о состоянии МПО за время с 1-го февраля 1914 года по 05-е февраля 1915 года, в котором сказано, что: «...исключены из состава Общества по распоряжению Г. Министра Народного Просвещения как германские подданные почётные члены: В. Виндельбант, В. Вундт, О. Кюльпе, И. Ремке, члены-корреспонденты Геллер фон Равенсбург, Макс Дессуар, А. Байерсдерфер, Шренк фон Нотцинг...» [1, с. 318].

В журнале МПО «Вопросы философии и психологии» с 1914 по 1917 годы было опубликовано несколько работ, относившихся к непосредственно происходящим событиям. Начало этим публикациям положила работа действительного члена МПО, профессора Имп. Моск. Ун-та Сергея Андреевича Котляревского в сентябре 1914 году им была опубликована работа «Война». В следующем номере журнала действительный член МПО, исполняющий обязанности товарища библиотекаря, приват-доцент Имп. Моск. Ун-та Иван Александрович Ильин публикует работу «Основное нравственное противоречие войны». Через номер опубликована работа действительного члена МПО, доктора Римского права Вениамина Михайловича Хвостова «Нравственное мировоззрение «сверхнарода» (к характеристике германской культуры)».

Действительные члены МПО Р.Г. Виппер и И.А. Ильин выступили с лекциями «Старая и новая Германия» и «Духовный смысл войны».

В сборнике под редакцией члена-учредителя МПО, профессора Петербургского университета Максима Максимовича Ковалевского «Россия и ее союзники в борьбе за цивилизацию», выходящем в 1916–1917 гг. опубликованы статьи действительных членов МПО доктора всеобщей литературы, профессора Лазаревского института Алексея Николаевича Веселовского и доктора всеобщей истории Николая Ивановича Кареева.

Позиции членов МПО по отношению к причинам начала войны, в осмыслении происходящего и поиска виновных разделялись. Так, действительный его член, магистр философии Семен Людвигович Франк говорил о «необходимости перехода от осужде-

ния Германии к внутреннему самоочищению», но сам ранее писал о том, что «в немцах тесно переплелись высокая научная культура и низкая, варварская мораль. Исходя из этого, он назвал Германию «Чингисханом с телеграфом» [6]. Крайнего неославянофильства придерживался действительный член МПО, приват-доцент Имп. Моск. Ун-та Владимир Францевич Эрн. С резким осуждением противника выступал и действительный член МПО, доктор государственного права князь Евгений Николаевич Трубецкой. В своих публикациях он искал историческое обоснование германской агрессивности [2].

Действительный член МПО Николай Александрович Бердяев проявил с началом войны небывалую энергию. В качестве публициста он полностью раскрылся в 1915–1916 гг. В связи с началом Великой войны им был написан этюд «Душа России», который вошёл позднее в книгу «Судьба России». Он не разделял взглядов членов МПО В.Ф. Эрна, и публиковавшего славянофильские статьи Сергея Николаевича Булгакова профессора Коммерческого института, так как считал их «крайностями» патриотизма [5]. В свою очередь, И.А. Ильин в конце 1914 г. в целом резко осуждал «патриотический угар» Н.А. Бердяева и С.Н. Булгакова. С.Л. Франк и В.Ф. Эрн и князь Е.Н. Трубецкой были едины в том, что Великая Война правомерна, даёт России возможность сыграть решающую роль в истории человечества.

Члены МПО, представители других наук во время Первой мировой войны оказывали помощь и содействие государству и обществу.

Почетный член МПО Сергей Иванович Шукин откликнулся на призыв правительства к промышленникам и фабрикантам о помощи в снабжении армии и флота. Когда неудачи на фронте 1915 г. были вызваны катастрофической нехваткой вооружения и боеприпасов, С.И. Шукин занялся организацией отраслевых объединений торговцев и промышленников.

Почётный член МПО Анатолий Федорович Кони, будучи широко известным юристом, в годы Первой мировой войны возглавил несколько комитетов Государственного совета; принимал деятельное участие в работе различных комиссий: о денежных средствах, об организации помощи беженцам и т.д.; под его руководством заседал попечительный комитет судебного ведомства, созданного для защиты жертв войны, прилагал усилия для оказания помощи лицам которые стали инвалидами во время войны.

Член-учредитель МПО, антрополог и географ, профессор Имп. Моск. Ун-та Дмитрий Николаевич Анучин в своих работах, указывал, что Белое море — единственный безопасный путь между воюющей Россией и Западной Европой, доказал необходимость превратить Александровск (Мурманск) в главный базовый порт, расположенный в незамерзающей гавани, и провести к нему ширококолейную железную дорогу [3].

Вернадский В.И. наряду с тем, что анализировал влияние разразившейся войны на развитие отечественной и мировой науки, создал и возглавил в 1915 году Комиссию по изучению естественных производительных сил России (КЕПС) [3].

К сожалению, дальнейший ход истории и судьбы членов МПО не позволили Обществу проанализировать опыт участия в событиях Великой Войны. Эта задача, возможно, может встать перед современными исследователями, тем более, события столетней давности перекликаются с современностью.

Список литературы:

1. Вопросы философии и психологии. — URL: <http://www.runivers.ru/newsearch/>
2. Ждан А.Н., Марцинковская Т.Д. Московская психологическая школа: традиции и современность // Вопросы психологии. — 2000. — №3. — С. 117–127.
3. Иванов А.Е. Российское «ученое сословие» в годы «Второй отечественной войны» (Очерк гражданской психологии и патриотической деятельности) // Вопросы естествознания и техники. — 1999. — №2. — URL: <http://vivovoco.astronet.ru/vv/papers/history/sciwar.htm>

4. Мобилизация интеллекта: Первая мировая война и международное научное сообщество // Интеллигенция в истории: Образованный человек в социальных представлениях и действительности. — М.: ИВИ РАН, 2001. — URL: <http://august-1914.over.ru/dmitriev.pdf>
5. Русская религиозно-философская мысль и Первая мировая война. — URL: <http://wwi.rhga.ru/upload/iblock/a58/Вступит-Статья.pdf>
6. Цветков С. История как оружие (русские историки в годы Великой войны). — URL: <http://sergeyvetkov.livejournal.com/303689.html>

Эрих Вульфен (1862—1936): психологическое наследие

Плавинская Ю.Б., Нижний Новгород

Erich Wulffen (1862—1936): Psychological Works

Plavinskaya Yu.B., Nizhniy Novgorod

Вольф Хассо Эрих Вульфен (Wolf Hasso Erich Wulffen) является одним из заметных представителей немецкой криминальной психологии конца XIX — начала XX века. Его работа «Психология преступника» упоминается многими российскими исследователями (Ратинов А.Р., 1967; Шиханцов Г.Г., 1998). Однако богатое научное наследие этого ученого остается «белым пятном» для наших соотечественников, о чем красноречиво свидетельствует хотя бы тот факт, что даже его имя в России пишется неправильно — Ф. Вульфен. Вместе с тем, это был разносторонне одаренный деятель науки, работы которого представляют несомненный интерес и сегодня.

Эрих Вульфен родился 3 октября 1862 года в Дрездене, прожил большую часть своей жизни в этом городе, в нем же и умер 10 июля 1936 года. Вследствие слабого здоровья он только в возрасте 23 лет начал посещать университет. Э. Вульфен получил образование в университетах Фрейбурга и Лейпцига, где наряду с юриспруденцией изучал литературу и германистику. Его отец настоял на том, чтобы сын стал чиновником, тем не менее, в дальнейшем Э. Вульфен приобрел широкую известность и как писатель.

С 1895 года Э. Вульфен работал в прокуратуре и в криминальной полиции. 1 апреля 1899 года он стал прокурором Дрездена, а через несколько лет перешел на службу в Генеральную прокуратуру, впоследствии занимал ряд должностей в Министерстве юстиции и Ландтаге Саксонии. Богатый опыт практической юридической деятельности помог ему активно участвовать в научной жизни своего времени. По своим убеждениям Э. Вульфен был консервативным гуманистом. Это наложило отпечаток на его работы и в области юриспруденции, и в области психологии [2].

Значителен вклад Эриха Вульфена в развитие криминальной психологии Германии. На рубеже XIX и XX столетий можно найти не так много работ немецких ученых, которые были бы посвящены разработке проблем психологии преступников. Тем больший интерес вызывают монографии Э. Вульфена, вышедшие в период с 1905 по 1913 годы: «Руководство для сотрудников полиции и уголовного розыска» (1905), «Психология преступника» (1908/1913), «Сексуальный преступник» (1910/1928), «Ребенок. Его сущность и его дегенерация» (1913).

Двухтомное «Руководство для сотрудников полиции и уголовного розыска» содержало изложенные доступным языком психологические методы и приемы, которые могли бы помочь полицейским и чиновникам уголовной полиции, судебным и присяжным заседателям, а также служащим тюрем эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность. «Руководство» было пронизано духом гуманности. Уже во введении к данному произведению Э. Вульфен акцентировал внимание читателя на той мысли, что чиновники, участвующие в осуществлении процесса уголовного судопроизводства, ни в коем случае не должны быть движимы стремлением причинять боль подозреваемым и осужденным [2, 5].

В период с 1908 по 1913 год ученый постепенно публиковал по отдельным главам свое двухтомное произведение «Психология преступника». Эта книга была новаторской для Германии начала XX века. Автор выступил как пионер исследуемой области. Э. Вульфен анализировал в своем произведении внутреннюю психическую деятельность преступника до мельчайших деталей, иллюстрируя свои размышления множеством примеров из судебной практики.

Монография Э. Вульфена «Сексуальные преступники» была издана в Берлине в период 1910-1928 гг. В ней ученый дал понятию сексуального преступника абсолютно новое и существенно расширенное содержание. Он рассматривал феномен сексуального преступления не только в случаях очевидного полового мотива, но и в случаях скрытой сексуальной мотивации. Изложение шекотливого для того времени материала было произведено честно и серьезно. Строгие научные рассуждения оживлялись рядом реальных примеров из практической деятельности виднейших криминалистов Берлина, Вены, Мюнхена, Дрездена, Гамбурга. Книга заслужила у современников такие эпитеты, как «произведение бессмертной ценности», «монументальное произведение» и «шедевр» [1].

В работе «Ребенок. Его сущность и его дегенерация», изданной в Берлине в 1913 г., своей главной задачей Э. Вульфен обозначил умение «подслушать сущность преступника в детской душе и установить его непосредственные отношения с природными врожденными инстинктами» [1]. Доктор Джулиусбургер назвал книгу Вульфена «истинной энциклопедией детской психологии, педагогической психопатологии, педагогики морали, олигофренопедагогики и попечения о несовершеннолетних», которая дает в форме очень щадящего изображения множество положительных советов и указаний для коррекции патологических процессов [1].

Большое внимание Э. Вульфен уделил в данной работе психологии детских показаний. Он отмечал: «Когда ребенок чувствует важность своего показания, это приводит к тому, что ребенок подвергается внушению» [4, с. 51]. Ученый писал и о феномене массового внушения, который часто ярко проявляется в детских коллективах [4, с. 52]. Э. Вульфен особо выделил психологические приемы организации и проведения допроса ребенка: допрашивать детей должны опытные, по возможности женатые криминалисты; в ходе допроса следует избегать запугивания и наводящих вопросов; одна из главных задач полицейского при этом — сохранять беспристрастность и беречь стыдливость ребенка [4, с. 63].

В 1906–1910 гг. Э. Вульфен опубликовал ряд монографий: «Нора Ибсена перед судьей по уголовным делам и психиатром» (1907), «Уголовная психология и «Разбойники» Шиллера» (1907), «Сексуальные проблемы Гримальды» (1909), «Уголовный преступник в немецких народных сказках» (1910) и т.д. В данных работах ученый анализировал основные черты личности и поступки персонажей знаменитых литературных произведений с точки зрения положений криминальной психологии [1].

Одними из наиболее серьезных произведений немецкого ученого являются книги «Женщина как сексуальная преступница» (1922) и «Криминальная психология» (1926).

В первой работе Э. Вульфен описал общий психологический портрет женщины-преступницы, а потом рассмотрел различные типы женщин, совершивших преступления.

Вторая работа явилась результатом 30-летней криминалистической деятельности автора, в предисловии он назвал эту монографию делом всей его жизни. В качестве основного тезиса Э. Вульфен выдвинул мысль о принципиальной тождественности личности преступника и личности непреступника. Идее Ч. Ломброзо о врожденной преступной личности немецкий криминальный психолог противопоставил мысль о том, что в любом человеке существуют скрытые возможности к совершению преступления. При определенных обстоятельствах каждый человек может совершить то или иное преступления, причем способ совершения преступления будет разным в силу имеющихся у данного индивидуума темперамента и мировоззрения [1].

Привлекают внимание даже современных читателей работы Э. Вульфена «Психология афериста» (1923) и «В империи плутов» (1926). Ученый попытался проанализировать огромное количество реальных случаев мошенничества, взятых из судебной практики, и выделить превалирующие психологические особенности аферистов и мошенников. Автор считал, что для личности афериста характерны склонность к избыточному фантазированию и лжи, гибкость поведения, быстрота реакции, сообразительность, наблюдательность, находчивость и умение манипулировать окружающими [6, с. 97].

Интерес Э. Вульфена к психологии мошенников был настолько высок, что в 1907 году он даже вступил в переписку со знаменитым международным аферистом и гостиничным воров Джорджем Манолеску, так как считал, что в опубликованных тем мемуарах большая часть нафантазирована вследствие неумного тщеславия. Далее Э. Вульфен на материале, полученном из писем Манолеску, составил психограмму известного преступника [3].

Э. Вульфен был неутомимым пропагандистом криминальной психологии. В период с 1899 по 1913 годы он выступил с научными докладами в более чем 50 крупных городах Германии, а также был приглашен в Австрию и Россию. В ходе поездки в Россию в 1913 г. Э. Вульфен читал доклады в Варшаве, Риге, Ревеле, Санкт-Петербурге и Москве. Пользуясь случаем, ученый также изучал устройство больших русских тюрем [1].

Психологическое наследие Э. Вульфена до сих пор не утратило своей актуальности и имеет неоспоримую научную ценность. Благодаря работам этого ученого мы можем объективно оценить основные направления развития юридической психологии Германии в начале XX века.

Список литературы:

1. Baumgarten A., Dingeldey H. (Hrsg.). Erich Wulffen. Festschrift zu seinem 70. Geburtstag. — Berlin: Hanseatischer Rechts- und Wirtschaftsverlag, 1932. — http://www.joachim-linder.de/data/Dingeldey_Wulffen.pdf
2. Erich Wulffen. — https://de.wikipedia.org/wiki/Erich_Wulffen
3. Erich Wulffen. — http://karl-may-wiki.de/index.php/Erich_Wulffen
4. Wulffen E. Das Kind. Sein Wesen und seine Entartung. — Berlin: Langenscheidt, 1913.
5. Wulffen E. Handbuch für den exekutiven Polizei- und Kriminalbeamten. — 2 Bde. — Dresden: Lehmann, 1905.
6. Wulffen E. Im Reich der Schelme // Karl May Jahrbuch. — 1926. — P. 63–130.

Персонология деятельности М.Г. Ярошевского и изучение научного творчества, истории и теории психологии (к 100-летию со дня рождения)

Семенов И.Н., Москва

The personology of the M.G. Yaroshevsky activity and investigation of the scientific creative, history and theoria of the psycology» (for 100 years of the born)

Semenov I.N., Moscow

Имя Михаила Григорьевича Ярошевского (1915–2001) обычно ассоциируется с историей психологии (1966, 1996). Однако ему принадлежат также фундаментальные труды по науковедению (1969, 1977), психологии и персонологии научного творчества (1969, 2006), социальной психологии науки (1973, 1982) и основам теоретической психологии (1996, 1998, 2001). В качестве крупнейшего в XX в. российского историка психологии и видного ее теоретика М.Г. Ярошевский за заслуги в развитии психологической науки в 1994 г. был избран академиком РАО. Построение периодизации жизнедеятельности М.Г. Ярошевского сталкивается с рядом проблем, основные из которых две: 1) трудности датировки начала и конца того или иного периода из-за того, что порой он параллельно занимался несколькими видами деятельности и не раз даже в разных горо-

дах (Ленинграде и Москве, Ленинграде и Душанбе, Кулябе и Душанбе и т.д.); 2) интенсивное развитие научной деятельности, различные периоды которой различались одновременно несколькими доминантами (связанными, например, с многолетним параллельных научных поисков, в т.ч. из-за частых переездов в юности и в зрелые годы для проведения историко-психологических и науковедческих изысканий). С учетом этого персонологию и целостный образ его личности и творчества обрисовываем через выделение основных этапов жизнедеятельности.

1-й мировоззренческий этап: в Ленинграде в начале 1930-е гг. окончание школы и получение в вузе филологического образования.

2-й этап самоопределения, когда в середине 1930-х гг. параллельно с преподаванием в школе, он учится в экстернате «Ленинградского института философии, литературы и языка», где происходит его философское дообразование и профессиональное самоопределение, нацеленное под влиянием С.Л. Рубинштейна на изучение психологии.

3-й репрессивный этап: в 1938—1939 гг. внезапно с ним происходит социальная катастрофа в виде необоснованного ареста по идеологическому обвинению в связи с «делом Л.Н. Гумилева», за которым следуют полуторогодовое заключение и освобождение из-за отсутствия состава преступления.

4-й научно-педагогический этап: на рубеже 1930—1940-х гг. начало преподавательской деятельности и учеба в аспирантуре под руководством С. Л. Рубинштейна на кафедре психологии ЛГПИ.

5-й московско-университетский этап в середине 1940-х гг.: научно-теоретическое исследование им учения А.А. Потебни под руководством С.Л. Рубинштейна и начало систематических историко-психологических изысканий: в связи с ассистированием в МГУ ему и Б.М. Теплову преподавания психологии и ее истории.

6-й историко-академический этап: во второй половине 1940-х гг. историко-критическое изучение им эволюции зарубежной психологии в руководимом С.Л. Рубинштейном секторе психологии Института философии АН СССР.

7-й таджикский этап: в 1950-е гг. преподавательская и научно-организаторская деятельность по созданию кафедр психологии и педагогики педагогических вузах ТССР.

8-й таджикско-университетский этап: в начале 1960-х гг. создание им в ТГУ «лаборатории экспериментальной психологии и проблемного обучения», где им ведутся не только психолого-педагогические исследования, но и обобщение историко-научных изысканий и подготовка докторской диссертации.

9-й сеченовский этап: в середине 1960-х гг. изучение в Ленинградском филиале Института истории естествознания и техники (ИИЕиТ) АН СССР творчества И.М. Сеченова.

10-й теоретико-науковедческий этап: в Москве в конце 1960-х гг. изучение им научного творчества в контексте науковедения, анализ его теоретико-психологических основ и организация в ИИЕиТ в рамках сектора «логики развития науки» группы «проблем научного творчества».

11-й организационно-науковедческий этап в 1970-х гг. создание им в ИИЕиТ сектора «психологии научного творчества», разработка теоретических проблем науковедения и обобщение изысканий по истории психологии XX в.

12-й психолого-науковедческий этап: в начале 1970-х гг. общепсихологическое изучение им научно-технического творчества и организация исследований по психологическому моделированию творческого мышления.

13-й историко-науковедческий этап: в середине 1970-х гг. историко-научный анализ им психологии развития творческой деятельности в контексте науковедения.

14-й социально-психологический этап: на рубеже 1970—1980-х гг. социально-психологическое изучение им деятельности ученых и руководства научным коллективом.

15-й историко-персоналогический этап: в 1990-е гг. он ведет историко-научные и биографо-персоналогические исследования истории и «человека науки».

16-й историко-теоретический этап: в конце 1990-х гг. обобщение им в ПИ РАО своих историко-психологических изысканий и разработка с А.В. Петровским основ теоретической психологии.

17-й американский этап на рубеже 1990–2000-х гг., когда он лечился в США, сотрудничая с коллегами по интернету, разрабатывая проблемы истории, персонологии и теории психологии.

Как можно видеть, творческая жизнь М.Г. Ярошевского была чрезвычайно мобильна и насыщена событиями (порой трагичными), а его научная деятельность чрезвычайно интенсивна и полна неустанными трудами в различных аспектах (историко-научном, преподавательском, организационном, исследовательском, теоретическом) в области психологии, педагогики, истории, науковедения, философии. Своему интересу к занятиям психологией в ЛИФЛЯ М.Г. Ярошевский обязан влиянию С.Л. Рубинштейна, став в 1935 г. его учеником в ЛГПИ, с 1943 г. ассистентом кафедры психологии МГУ и защитив в 1945 г. под его научным руководством кандидатскую диссертацию по психологическим аспектам учения А.А. Потебни, психолингвистические труды которого высоко ценил Л.С. Выготский для развития психологии. Сначала С.Л. Рубинштейн предложил М.Г. Ярошевскому в 1937 г. провести анализ психологических аспектов социокультурных теорий В. Вундта и В. Дильтея в контексте сравнения с культурно-исторической теорией Л.С. Выготского. Важно было вскрыть объективные историко-научные и философские корни этой концепции. В связи с этим М.Г. Ярошевский начал изучать зарождение культурно-исторического подхода к сознанию в контексте психологического кризиса рубежа XIX–XX вв. с опорой на книгу К. Бюлера «Кризис психологии», вышедшую 2-м изданием в 1929 г. В своем анализе этого кризиса М.Г. Ярошевский не мог учитывать позицию Л.С. Выготского, т.к. рукопись его фундаментального труда «Исторический смысл психологического кризиса» была утеряна и опубликована лишь в 1960 г. Методологически важно, что для преодоления кризиса К. Бюлер предлагал интеграцию интроспективной психологии сознания, поведенческого бихевиоризма и культурологической концепции В. Дильтея. В связи с этим, по словам М.Г. Ярошевского [5, с. 286], С.Л. Рубинштейн критически считал, что «нужна новая теория сознания, ... поведения... и... новое понимание связей личности с миром культурных ценностей, чтобы преодолеть расщепление психологии и вывести ее из кризисного состояния». Эта программа задавала вектор диалога учителя и ученика, но была реализована С.Л. Рубинштейном лишь в 1950-е гг. в трудах по проблемам философско-психологического анализа бытия и сознания (1957) и взаимодействия человека и мира (1973). Сам же М.Г. Ярошевский вернулся к специальному анализу культурно-исторической теории через полвека [6]. Во второй половине 1960-х гг., готовя в Москве организацию сектора по психологии науки в Институте естествознания и техники АН СССР, М.Г. Ярошевский не только интересуется (как и философы Б.М. Кедров, В.С. Библер, Э.Г. Юдин и психологи Я.А. Пономарев, Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов) логико-психологическими проблемами решения творческих проблем, но также начинает разворачивать теоретико-эмпирические исследования науки в русле стратегии на создание в нашей стране инновационной «науки о науке» (Дж. Бернал) и организуют ряд конференций по психологии научно-технического творчества и науковедению. Здесь обсуждались с междисциплинарных позиций проблемы взаимодействия истории, логики и философии науки, системной методологии и психологии творчества. На первом общепсихологическом этапе (1966–1972) развития этого сектора М.Г. Ярошевский создавал его сотрудникам (Я.А. Пономареву и И.Н. Семенову) организационно-материальные условия для изучения проблем психологии научной деятельности путем моделирования процесса творческого мышления на материале экспериментального исследования поиска решения испытуемыми нестандартных задач. В те годы в философской и психологической литературе моделированию психики предавалось большое значение. Так,

например, Д.Б. Богоявленская использовала для моделирования мышления «Сказочные шахматы», Я.А. Пономарев задачу «Хальма», И.Н. Семенов — задачу «Часы», а Н.Г. Алексеев, В.Н. Пушкин и О.К. Тихомиров шахматные этюды. В теоретическом плане проблемы моделирования разрабатывали сокурсник М.Г. Ярошевского по ЛИФЛЯ философ В.А. Штофф и участники Московского методологического кружка Н.Г. Алексеев, В.Н. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин, которые разрабатывали методологию системного подхода, в т.ч. применительно к психологии (Пиаже, Флейвелл).

В целях изучения научного творчества М.Г.Ярошевский методологически разработал комплексную междисциплинарную стратегию, согласно которой требовалось вести его системное изучение в нескольких взаимодополняющих аспектах: 1) теоретическом — концептуальном, 2) базисном — историко-научном, 3) контекстуальном — социокультурном, 4) эмпирическом — психологическом, 5) прагматическом — науковедческом, 6) дискуссионном — коммуникативном, 7) информационном — публикационном.

Поскольку конечной целью деятельности сектора считалось построение теории научного творчества, то она началась с выделения теоретических аспектов анализа феноменологии творческих процессов в науке. Базисный материал для этого черпался из истории науки, факты развития которой рассматривались контекстуально в различных значимых для научных открытий или для прогресса науки социокультурных контекстах. Поскольку конкретные факты о научном творчестве экспериментально получить напрямую не представляется возможным, то эмпирические данные собираются косвенно — посредством общепсихологических методов (наблюдение, эксперимент, моделирование) и социально-психологических методик (интервью, опросники, тесты и т.п.). Этим моделированием творческого мышления завершился первый — общепсихологический — этап развития в ИИЕиТ сектора «психологии научного творчества», когда отталкиваясь от историко-научных и эмпирических исследований феноменологии творчества изучалась психологическая специфика научного творчества в науковедческом контексте. Результаты этого этапа обобщены в сборнике [1], где опубликованы фундаментальные разделы М.Г. Ярошевского (по теории психологии творчества), Я.А. Пономарева (по истории психологии творчества), Н.Г. Алексеева с Э.Г. Юдиным (по методам изучения творчества) и т.д. На последующих этапах развития сектора в 1980–1990-е гг. М.Г. Ярошевский акцентировал изучение различных аспектов первоначальной (методологические реконструированной нами выше) комплексной стратегии. Так, в 1970-е гг. в секторе доминировали историко-научное изучение психологии естествознания, в 1980-е гг. социально-психологические исследования научных коллективов. В 1990-е гг. М.Г. Ярошевский с содружеством с А.В. Петровским отразмышляли свои историко-научные штудии в сфере истории и персоналогии психологии (1994) и, обобщив их (при участии В.А. Петовского и Л.А. Карпенко) средствами категориально-понятийного анализа, разработали систему основ теоретической психологии [2], которые имеют не только общепсихологическое, но и философско-методологическое значение для развития человекознания. Значение трудов М.Г. Ярошевского выходит за рамки его фундаментального вклада в развитие историко-психологической науки и категориально-концептуальное обобщение достижений мировой и российской психологической и философской мысли. При этом его инновационная деятельность носит комплексный и междисциплинарный характер, интегрируя основные методологические ориентации современного человекознания, а именно — категориальные и эпистемические средства естественных, общественных, гуманитарных и технических наук применительно к таким фундаментальным дисциплинам, как физиология и психология, а также к прикладным, как — науковедение (в т.ч. научно-творческая деятельность) и образование (в т.ч. его компьютеризация). Важно отметить, что Михаил Григорьевич не был сугубо кабинетным ученым, а являлся ярким, талантливым, общительным, смелым человеком. Он вел обширную общественную деятельность как

в научной сфере в Обществе психологов, так и в российском гражданском обществе, будучи членом Правления Общества «Мемориал» под председательством правозащитника академика А.Д. Сахарова. В связи с этим под редакцией М.Г. Ярошевского вышло два тома издания «Репрессированная наука». Труды М.Г. Ярошевского переведены на ряд иностранных языков и составили целую эпоху в изучении творчества и обобщении истории и теории психологии.

Список литературы:

1. Алексеев Н.Г., Пономарев Я.А., Юдин Э.Г. и др. // Проблемы научного творчества в современной психологии. — М.: Наука, 1971.
2. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Теоретические основы психологии. — М.: ИНФРА-М, 1998; 2000.
3. Проблемы руководства научным коллективом. Основы социально-психологического исследования / Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.: Наука, 1982.
4. Семенов И.Н. Опыт экспериментального моделирования интеллектуально-личностных аспектов творческой деятельности // Тезисы IV съезда Общества психологов СССР. — Тбилиси: Мерцниба, 1971. — С. 316–317.
5. Ярошевский М.Г. Четверть века выдающимся советским психологом // Сергей Леонидович Рубинштейн: Очерки, воспоминания, материалы. — М.: Наука, 1989.
6. Ярошевский М.Г. Л.С. Выготский: в поисках новой психологии. — СПб, 1993.
7. Ярошевский М.Г. Историческая психология науки. — М.: Наука, 1996.

Межличностные отношения невротической личности в теории К. Хорни

Синельникова С.С., Санкт-Петербург

Interpersonal relationship of neurotic personality in the theory of K. Horney

Sinelnikova S.S., Saint-Petersburg

Карен Хорни — психолог, чье имя входит в число ста выдающихся людей столетия, первая женщина-психотерапевт, последовательница З. Фрейда в Германии, один из самых известных неофрейдистов, наряду с Г. С. Салливенем, Э. Фроммом, Э. Эриксоном и др.

Известно, что З. Фрейд обратил внимание на значимость близких отношений и их нарушения для становления личности ребенка. О том же писала и Карен Хорни: ребенок в детстве испытывает беспомощность и беспокойство, и если близкое окружение не дает ему любви, достаточной, чтобы его преодолеть, то базальная тревожность остается особенностью его личности, вызывающей многочисленные нарушения в структуре личности.

Одной из причин, почему ребенок не получает любви, является неспособность любить его родители и их собственная тревожность, страх перед миром, недоверие к нему. Как говорил Эрик Фромм, не все матери могут научить детей радоваться жизни. Ребенок в силу особенностей возраста не может критически относиться к взглядам, отношениям, ценностям родителей, он испытывает очень сильную потребность во взрослых и их заботе и все, что в детском возрасте усваивается личностью, имеет особую силу и прочность.

Часто встречающимся фактом является то, что у родителей-невротиков — дети также невротики. Почему? Сам строй невротической или в более мягком варианте внутренне-конфликтной личности, структура ее отношений, особенности ее общения создают все условия для формирования такой личности.

Такая личность, прежде всего, страдает неприятием себя, разрывом между идеальным и реальным я, разрывом между реальным и зеркальным я. Проблемы с Я ведут к сильной психологической защите, которая на короткий момент вроде бы решает про-

блемы, но на самом деле проблемы остаются. Психологическая защита оберегает Я, но часто нарушает адаптацию к среде. Вместо того чтобы получать обратную связь и изменяться, человек из-за всех сил сохраняет внутреннее равновесие. Но в борьбе против всех он терпит поражение. Отказываясь от обмена информацией со средой, упорствуя в своей неизменности, он препятствует своему развитию. Страдают его отношения. Не принимая себя, и даже четко не осознавая свои особенности, предъявляя к себе абстрактные, нереалистичные требования, он боится быть непосредственным, искренним, быть самим собой. Его презентация себя сильно отличается от того, каким он является на самом деле. Он пытается контролировать себя, т.к. не доверяет себе. Борьба с самим собой отнимает силы и их гораздо меньше остается на все остальное: работу, любовь, дружбу. Отсюда эгоцентризм, мешающий децентрации, пониманию других людей и учету их интересов. Чувствуя, что самому с жизнью и ее проблемами ему не справиться, он возлагает неоправданно большие надежды на других. У таких людей часто неразборчивая и навязчивая потребность в другом. Но в другом человеке его интересует не его личность, не их отношения, а то, что он может сделать для него самого. Отношения с людьми у такой личности сложны. Иногда из-за трудностей отношений она вовсе отказывается от них или заменяет их чем-либо. Потребности ее также часто фрустрированы. Особенностью такого типа личности является то, что она компенсаторно делает одну потребность смыслообразующей, надеясь через нее решить все другие проблемы, в частности, свою главную задачу: наконец-то разобраться с самой собой. Многими психологами было показано, что нарушение отношений к себе сопровождается нарушением к другим и миру в целом, что нелюбовь к себе идет рука об руку с нелюбовью к себе. (К. Роджерс, Э. Фромм, К. Хорни и др.) Контролируя себя (из-за неприятия), не будучи непосредственным и спонтанным, изображая из себя нечто другое, часто социально-желательное, сосредотачиваясь на себе — такой человек очень сложен в общении и отношениях.

Ребенок в семье часто является тем человеком, которого не стесняются, который зависим, на которого можно влиять и на ком более всего могут проявляться особенности трудной личности. Ребенок и неосознанно может усваивать не совсем адаптивные паттерны поведения, в силу авторитета родителей и узости общения в детском возрасте он очень вероятно их усвоит. В любом случае ему трудно получить позитивный опыт общения и отношений в семье. Эгоцентричный родитель может быть нечувствительным к потребностям ребенка. Недостаточная гибкость не позволяет такому родителю шире смотреть на ситуации. Фрустрированность потребности в общении у родителей может сделать ребенка основным собеседником, ограничивая его общение со сверстниками. Повышенная потребность в успехе и трудности его достижения самому, может усилить желание достигнуть успеха через ребенка, иногда не учитывая его возможности, потребности. Эмоциональная нестабильность родителя не дает четких критериев оценок, что затрудняет ориентацию в мире. Страх перед миром, может вести к гиперопеке, делая ребенка несамостоятельным. Не самостоятельность ребенка повышает его неуверенность и мешает его принятию сверстниками, что опять же понижает самооценку. Таким родителям трудно дать основы уверенности в себе ребенку.

К. Хорни считает, что тревожность присущая таким людям тесно связана с враждебностью по отношению к себе и людям. Невротическую личность прежде всего отличает противоречивость потребностей и противоречивый способ их удовлетворения. Возможности таких людей всегда больше их достижений. Колебания, сомнения, внутренние барьеры мешают большей продуктивности. Карен Хорни выделила три основные стратегии невротика: к людям, от людей, против людей. Невротика любой ориентации отличает, прежде всего, негибкость и стремление превратить удовлетворение потребности в способ жизни. Неприятием себя объясняется особая значимость успеха, одобрения, признания для невротической личности. Не став оценкой для самого себя,

она нуждается в оценках других. По этой же причине она больше подвержена социальному влиянию. Для нее значимо мнение любого чужого человека.

Невротическая личность боится соперничества, т.к. чувствует себя слабой. Она боится признаваться в своих честолюбивых замыслах, поскольку не доверяет окружению, боится вражды, вреда. Она находится в тисках неразрешимого противоречия: боится успеха и боится неудачи. Такая личность часто уходит от реальности в грезы, мечты о грядущих успехах, поскольку опасается, что в реальной жизни ей их не достичь. Оправдывая свое безделье, преувеличивая высоту барьеров, которые надо преодолеть на пути к успеху, она преувеличивает требования, преувеличивает достоинства соперников и преуменьшает свои. Страх неудачи, как правило, вытеснен, и может не осознаваться, проявляясь во внутренних барьерах, снижающих эффективность деятельности. Как правило, причины, выдвигаемые такой личностью для объяснения своего поведения, являются рационализацией, а не настоящими причинами, которые вытеснены. Чем старше становится личность, тем больше разрыв между ее возможностями и достижениями, что также понижает ее самооценку.

При отсутствии устойчивости самооценка колеблется от самого низа до самого верха и почти любая мелочь может нарушить шаткое равновесие. Человек это чувствует и пытается избежать воздействий. Его самооценка базируется на мечтах о грядущих грандиозных успехах, реальные же достижения по сравнению с ними кажутся незначительными и их ценность нивелируется. Неустойчивостью самооценки объясняется стремление выглядеть безупречным в своих и чужих глазах, стремление получить одобрение.

Невротическая личность испытывает базовую тревожность. Базовая тревожность, по К. Хорни, это чувство собственной незначительности, беспомощности, покинутости, подверженности опасности. Любой человек с возрастом понимает, что он не защищен от опасностей, что часто людьми движут не лучшие мотивы, он становится более скрытным, чем ребенок, но, тем не менее, он способен доверять отдельным людям, и не испытывает беспомощности. Отличие невротической личности от здорового зрелого человека состоит в том, что последний получил отрицательный опыт жизни в возрасте, когда уже был способен справиться с ним, у невротика же опыт пришелся на гораздо более раннее время, когда он в силу возраста не мог совладать с ним и реагировал тревогой. Базовая тревожность влияет на отношение человека к себе и другим. Она означает «эмоциональную изоляцию, невыносимую, так как она сочетается с чувством внутренней слабости «Я». А это означает ослабление самой основы уверенности в себе. Она несет в себе зародыш потенциального конфликта между желанием полагаться на других и невозможностью сделать это вследствие идущего из глубины недоверия и враждебного чувства к ним. Она означает, что из-за внутренней слабости человек ощущает желание переложить всю ответственность на других, получить от них защиту и заботу; в то же самое время вследствие базальной враждебности он испытывает слишком глубокое недоверие, чтобы осуществить это желание. И, как неизбежное следствие, ему приходится затрачивать львиную долю своей энергии на успокоение и укрепление уверенности в себе.

К. Хорни считают одним из основателей и предшественников гуманистической психологии, поскольку она придавала большое значение реализации Я, теория К. Хорни широко применяется в практике психотерапии, используется в таких сферах как литературная критика, составление биографий, изучение культуры и гендерных проблем.

К. Хорни главным предметом анализа сделала современную структуру личности взрослого человека, а не переживания детства. Это заложило основы терапии «Здесь и сейчас», которой придерживается современная психотерапия.

About the history of the concept of “functional organ” in activity psychology

Sokolova E.E., Moscow

Как известно, понятие «функциональный орган» ввел в науку отечественный физиолог А.А. Ухтомский. Он определил его как временное сочетание сил, способное совершить определенное достижение. Речь шла прежде всего о физиологических функциональных органах, т.е. временном объединении функций определенных анатомо-физиологических структур, обеспечивающих решение той или иной задачи жизнедеятельности. Именно в этом значении использовалось словосочетание «функциональный орган» и в трудах создателя общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, определявшего его как онтогенетически складывающиеся и функционирующие как единое целое мозговые системы, специфическими отправлениями которых являются психические способности или функции. Примером такого функционального органа, по мнению Леонтьева, является система звуковысотного слуха.

Между тем сам «дух» деятельностного подхода в варианте школы А.Н. Леонтьева позволяет нам говорить об ином определении данного понятия, не имеющего прямого отношения к анатомо-физиологическим структурам. В развитие идей школы А.Н. Леонтьева в последнее десятилетие мы прямо говорим о психике как о *функциональном органе деятельности*, т.е. временном сочетании *деятельностных «сил»*, способных осуществить определенную работу. Указанное выше определение (психика — функциональный орган деятельности) не имеет соответствующей буквальной дефиниции в работах А.Н. Леонтьева и его соратников, однако раскрывается в их отдельных утверждениях. Таково, например, определение предмета психологии А.Н. Леонтьевым как функции «полагания субъекта в предметной действительности и ее преобразования в форму субъективности» [6, с. 74] (это и есть, по нашему мнению, психика), его же утверждение, что деятельность составляет «субстанцию сознания» [6, с. 121]. Подобные мысли развивал и П.Я. Гальперин в знаменитой дискуссии 1969 года, говоря о том, что «психика живет в деятельности. Она есть какой-то аппарат в этой деятельности» [6, с. 335]. С ним соглашался Д.Б. Эльконин, утверждая, что психика есть ориентировочная «часть» любой формы деятельности (внешней и внутренней), не имеющая своего особого «экстериоризированного продукта, поскольку ее продуктом является движение самой исполнительской части» [6, с. 337–338]. Близкий по духу школе А.Н. Леонтьева философ Э.В. Ильенков, интерпретируя взгляды Б. Спинозы, утверждал, что мышление (как и психическое вообще) есть функция предметно-практической деятельности, что его надо рассматривать как «самое действие, рассматриваемое в момент его совершения, как, например, ходьба есть способ действия ног, «продуктом» которого оказывается пройденное пространство» [5, с. 31]. Подобные определения психики как органа регуляции деятельности, порождаемого самой деятельностью, встречаются и в отдельных относительно ранних работах недавно ушедшего от нас В.П. Зинченко [3].

Мы не можем здесь подробно рассматривать теоретические и практические выводы из такого радикального изменения понимания сути психического, до сих пор с трудом понимаемого даже многими соотечественниками А.Н. Леонтьева (это раскрыто нами в статьях последних лет). Скажем лишь кратко: трактовка бытия психического как функции деятельности, восходящая к спинозизму, а именно к идее мышления как атрибута единой и единственной (протяженной и мыслящей) субстанции, обеспечивает единство предмета психологии вопреки распространенным ныне утверждениям о ее «полипредметности», дает возможность антидихотомического решения ряда фундаментальных проблем психологической науки: внутреннего — внешнего, отражения —

конструкции, всеобщего — единичного, интеллекта — аффекта и др. Не так давно подобное понимание психического обнаружило свою эвристичность и применительно к изучению деятельности животных в так называемых ситуациях новизны [7].

Между тем, по разным причинам многие авторы, еще совсем недавно говорившие о деятельностной природе сознания и психики в контексте развития теории деятельности, отказываются от подобных взглядов. Так, в своих более поздних работах В.П. Зинченко в весьма резких выражениях критикует А.Н. Леонтьева за то, что он не рассматривал сознание вне, помимо или тем более над деятельностью (фраза В.П. Зинченко о том, что у Леонтьева «сознание не отпускалось с короткого поводка деятельности», стала расхожей). Называя функциональными органами очень разные реальности (культуру, образ, имя и др.) и иногда в прежнем духе высказываясь о деятельности как организационной системе, порождающей недостающей ей органы [4, с. 79], автор гораздо чаще добавляет к словосочетанию «функциональный орган» слово «индивид». При этом функциональными органами индивида оказываются у него и сама деятельность, и личность.

Справедливо борясь с положением «психика есть функция мозга как такового» (что соответствует всему духу деятельностного подхода школы А.Н. Леонтьева), В.П. Зинченко в конечном итоге возвращается к давно, казалось бы, преодоленной в истории психологии позиции — все психические процессы являются функциональными органами души: «Оставим в стороне вопрос о принадлежности функциональных органов. Не столь важно, принадлежат ли они индивиду или его душе. Главное, что они составляют духовный организм, увеличивают силы и способности души» [4, с. 381]. Именно душу, развивающуюся спонтанно, а не «детерминистски», душу, которая «не формируется извне, по заказу, а выявляется, раскрывается, приводится в движение, оформляется или... закрывается, освобождается от внешних влияний» [4, с. 380], предлагается возвратить в психологию. В недавно вышедшем коллективном труде по проблемам и перспективам развития методологии психологии выражается надежда на то, что если в прошлом психология была наукой о душе, а затем — наукой о ее отсутствии, то «в будущем она вновь станет наукой о присутствии души и духа» [1, с. 505]. Одновременно в отечественной психологии (не говоря уже о зарубежной) все больше укрепляется, казалось бы, прямо противоположный тренд: разгадку механизмов психики следует искать в изучении нейронов, нейронных сетей, картировании мозга, что является обновленным вариантом «тривиальной» для многих истины о психике как функции мозга.

Таким образом, в настоящее время в решении самых фундаментальных вопросов психологии вновь повторяется та же ситуация, которая был отмечена еще в первой половине 1930-х гг. Л.С. Выготским и проанализирована им на материале психологии эмоций [2]. Выготский убедительно показал, что кризисные явления в психологии эмоций, равно как и во всей психологической науке, обусловлены восходящим к Р. Декарту дуализмом механицизма и спиритуализма, не исключających, а эклектически дополняющих друг друга. Выход из кризиса Л.С. Выготский видел в развитии спинозизма в психологии, без чего, по его мнению, «невозможен завтрашний день нашей психологии» [2, с. 301]. На наш взгляд, психология деятельности сделала значительный шаг в этом направлении, хотя, как известно, сам А.Н. Леонтьев очень редко ссылался на Спинозу в своих трудах, полагая, вероятно, что спинозизм в диалектическом смысле слова «снят» в марксизме.

Однако, по нашему мнению, призыв Л.С. Выготского к развитию спинозизма (в недавно найденных в архиве ученого черновых записях этот призыв выражен в еще более острой форме: «оживить спинозизм в марксистской психологии») сохраняет абсолютную актуальность до сих пор. Иначе нам не выбраться из постоянно возрождающегося в психологии дуализма и попыток соединить противоположные взгляды простым союзом «и». В этом направлении шла и идет психология деятельности, к которой неуклонно растет интерес за рубежом (о чем свидетельствуют, в частности, регулярно проводимые международные конгрессы по культурно-деятельностной психологии,

«переоткрытия» отдельными зарубежными учеными выявленных нашими соотечественниками психологических закономерностей и т.п.). Именно в психологии деятельности содержится нетривиальное для современной психологической науки утверждение о психике как функциональном органе именно деятельности как субъектно-объектной реальности, а не мозга или души, действующей по необъяснимым наукой порывам.

Список литературы:

1. Василюк Ф.Е., Зинченко В.П., Мещеряков Б.Г., Петровский В.А., Пружинин Б.И., Щедрина Т.Г. Методология психологии: проблемы и перспективы: Учеб. пособие. — М. — СПб: Центр гуманитарных инициатив, 2012.
2. Выготский Л.С. Учение об эмоциях: Историко-психологическое исследование // Л.С.Выготский. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 6. — М.: Педагогика, 1984. — С. 91—318.
3. Зинченко В.П. А.Н. Леонтьев и развитие современной психологии// А.Н. Леонтьев. Избранные психологические произведения: В 2-х т. — Т. I. — М.: Педагогика, 1983. — С. 8—16.
4. Зинченко В.П. (при участии Горбова С.Ф., Гордеевой Н.Д.). Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова): Учеб. пособие. — М.: Гардарики, 2002.
5. Ильенков Э.В. Диалектическая логика. Очерки истории и теории. — М.: Изд-во полит. литературы, 1984.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Смысл, 2004.
7. Соколова Е.Е., Федорович Е.Ю. Возможности деятельностного подхода в изучении исследовательского поведения животных // Вопросы психологии. — 2013. — №3. — С. 92—100.

Историческая трансформация представления о междисциплинарности в трудах отечественных психологов

Усольцева И.В., Москва

The historical transformation of notions of interdisciplinarity in the works of Russian psychologists

Usoltseva I.V., Moscow

Трансформация современного общества и конгруэнтный ей процесс трансформации науки остро поставили на повестку дня необходимость переосмысления взаимосвязи психологии с другими науками. Традиционно эта проблема интересовала крупнейших отечественных психологов. Она рассматривается в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова, А.В. Брушлинского и многих других. Развитие философских оснований науки, трансформация проблематики философии познания и философии науки закрепило за данной проблематикой статус междисциплинарности [5]. И междисциплинарные исследования рассматриваются современными философами как один из ответов современной науки на вызовы современности: глобализация геополитического пространства, технологизация и информатизация современного мира, смена мировоззренческой парадигмы в образовании.

О важности междисциплинарных исследований как одного из оснований научных революций говорит и академик В.С. Степин: «Научные революции возможны не только как результат внутридисциплинарного развития... Они возможны также благодаря междисциплинарным взаимодействиям, основанным на «парадигмальных прививках» — переносе представлений специальной научной картины мира, а также идеалов и норм исследования из одной научной дисциплины в другую. Такие трансплантации способны вызвать преобразования оснований наук науки без обнаружения парадоксов и кризисных ситуаций, связанных с ее внутренним развитием. Новая картина исследуемой

реальности (дисциплинарная онтология) и новые нормы исследования, возникающие в результате парадигмальных прививок, открывают иное, чем прежде, поле научных проблем, стимулируют открытие явлений и законов, которые до «парадигмальной прививки» вообще не попадали в сферу научного поиска» [8, с. 302].

Вместе с тем осмысление междисциплинарных исследований в области психологии иногда воспринимается как «чистая наука», которая может быть интересна только в рамках философского осмысления трансформации научного знания, но ничего не дает теории и практике психологии. С таким утверждением сложно согласиться.

Одним из общенаучных факторов обострения проблемы взаимосвязей психологии с другими науками в начале XXI века является необходимость обновления методологии и теории психологии в связи с перестраиванием теоретико-философской основы всех гуманитарных наук, связанным с изменением понимания сущности и структуры научного знания, способов его получения и доказательства, необходимостью преодоления разрыва между областью научного знания в классическом, позитивистском смысле, и областью технологического, практико-ориентированного знания.

С нашей точки зрения, разработка теоретического обоснования междисциплинарности в психологии вносит свой вклад в разработку новой научной картины мира, в которой назрела необходимость в связи со стремительным развитием современной науки и техники, изменением роли и места человека в социальном пространстве. И обновление методологических оснований психологических исследований должны соответствовать новому видению человека и общества, формируемому как в философии и в гуманитарных науках, так и в общественной практике.

Важной является проблема развития междисциплинарных связей психологии с другими науками и в связи с обновлением процесса профессионального образования, связанного с переходом на двухуровневую систему подготовки. В этих условиях проблема взаимодействия специалистов из разных профессиональных сфер приобретает особое значение как прикладная проблема междисциплинарных исследований. Очевидно, что одним из факторов развития таких профессиональных взаимодействий, выступает обновление форм и методов подготовки будущих специалистов в вузе. Развитие способности будущих психологов к диалогу со специалистами из разных профессиональных сфер будет способствовать повышению качества их подготовки.

В условиях перехода на двухуровневую модель подготовки специалистов особенно актуальным оказывается разработка моделей и форм такого взаимодействия уже в учебном процессе, когда бакалавры (специалисты) из смежных областей начинают свое обучение в магистратуре и должны коммуницировать с преподавателями-психологами и со знаково-символическим содержанием новой для них профессиональной сферы — психологии. Такого рода коммуникация требует особых компетенций как у преподавателей, так и у студентов, связанных с решением как исследовательских, так и практических задач на стыке разных наук, что требует разработки теоретико-методологических оснований междисциплинарности в психологии. Понятие «междисциплинарные исследования», пишет И.Т. Касавин, «выражает особенности познавательного процесса, взятого в контексте коммуникации субъектов, производящих и потребляющих знания» [3, с. 61]. Необходимость выстривания уже на уровне научного исследования нового типа отношений к другому человеку остро осознается в современной науке. В.М. Розин пишет: «Сегодня формируются новая коммуникация и личность: помимо задач приведения другого к себе и самовыражения все более настоятельны требования приведения себя к другому (встречи-события), а также ориентация самостоятельного поведения человека на других, сохранение природы, культурного разнообразия, безопасное развитие человечества», обеспечивая переход от машины мышления, ориентированной на персональную самоактуализацию ученого, к мышлению-встречи, мышлению-событию [7, с. 35].

Однако проблема междисциплинарности не является открытием последних десятилетий. Когда к началу XX века, в целом, закончились дифференциация наук, большинство крупных ученых того времени высказывали идеи, что дальнейший прогресс научного знания связан не с дифференциацией и специализацией научных дисциплин, а с их интеграцией на более общей, наддисциплинарной основе. О необходимости определения общих оснований для научных исследований, которые были бы едины для всех отраслей психологии, говорил еще в 1927 году Л.С. Выготский, видя в этом выход из кризиса, в котором находилась тогда психология как наука. «В последнее время все чаще раздаются голоса, выдвигающие проблему общей психологии как проблему первостепенной важности. Мнение это, что самое замечательное, исходит не от философов, для которых обобщение сделало профессиональной привычкой; даже не от теоретиков-психологов, но от психологов-практиков, разрабатывающих специальные области прикладной психологии <...> Очевидно, отдельные психологические дисциплины в развитии исследования, накоплении фактического материала, систематизации знания и в формулировке основных положений и законов дошли до некоторого поворотного пункта. Дальнейшее продвижение по прямой линии, простое продолжение все той же работы, постепенное накопление материала оказываются уже бесплодными или даже невозможными. Чтобы идти дальше, надо наметить путь.

Из такого методологического кризиса, из осознанной потребности отдельных дисциплин в руководстве, из необходимости — на известной ступени знания — критически согласовать разнородные данные, привести в систему разрозненные законы, осмыслить и проверить результаты, прочистить методы и основные понятия, заложить фундаментальные принципы, одним словом, свести начала и концы знания, — из всего этого и рождается общая наука» [2, 11].

В 1966 году в Москве прошел XVIII Международный психологический конгресс, на котором с лекцией «Психология, междисциплинарные связи и система наук» выступил Ж. Пиаже, труды которого по эпистемологии признаются многими исследователями в качестве первоосновы исследования феномена междисциплинарности. Ж. Пиаже в своей программной статье «Эпистемология междисциплинарных отношений» различает мультидисциплинарность как одностороннее дополнение одной дисциплины другой; собственно междисциплинарность как взаимодействие дисциплин; трансдисциплинарность как построение интегральных структур (например, физика не только неживой природы, но физика живого и социальная физика — «физика всего», «физический империализм») [по 3]. Разрабатывая эти проблемы, Ж.Пиаже формулирует принципы генетической эпистемологии, которая должна включать в себя анализ знания как внутри отдельных наук, так и взаимоотношений между ними, общую структуру научного знания в историческом развитии и систему наук на современном этапе. Особая роль при этом отводится психологии, занимающей «ключевую позицию в системе наук» в том смысле, что другие науки хотя и «не зависят от психологии в своих методах и теоретических структурах», но овладение этими структурами «возможно только через воздействие организма на объекты, и только психология позволяет изучить эту деятельность в ее развитии» [по 3, с. 61].

Из отечественных психологов того времени положительно оценивает взгляды Ж. Пиаже на центральное место психологии среди других наук и остроту проблемы междисциплинарных исследований Б.Г. Ананьев. Он излагает свои взгляды на природу, формы и риски междисциплинарных исследований в своем фундаментальном труде: «чем больше научное познание проникает в общие законы бытия, тем явственнее вырисовывается картина единства материального мира и умножается число смежных наук» [1, с. 5]. Особое внимание он уделяет проблеме объединения наук, которые обретают свою исторически обусловленную «смежность», отражающую процессы «объединения различных наук, аспектов и методов исследования человека в различные комплексные системы» [1, с. 5] для решения познавательных задач в одной исследовательской области. ««Смеж-

ность, — писал Б.Г. Ананьев, — представляет собой своего рода преобразование прикладных функций одной науки по отношению к другой. Такое преобразование, сохранения и совершенствования в определенной мере эти функции, вместе с тем открывает для науки новую область познания» [1, с. 6]. Отмечая и тенденцию к дифференциации наук, Б.Г. Ананьев, тем не менее делает вывод, что и эта тенденция играет положительную роль в формировании общей теории развития человека, поскольку «комплексное изучение природы человека располагает сводом знаний, накопленных каждой из этих дисциплин» [1, с. 9]. Процессы дифференциации наук, связанные с прогрессом аналитических методов исследования, в области человекознания, считает Б.Г. Ананьев «теснейшим образом переплетается с синтетическими подходами к реальным целостным, или сложным, видам человеческой деятельности. Поэтому специализация знания в этой области чаще всего сочетается с комплексным объединением отдельных частных учений в общую теорию того или иного образования, свойства или вида человеческой деятельности [1, с. 11]. И для Б.Г. Ананьева принципиальным оказывается процесс «становления современной системы человекознания с множеством междисциплинарных связей» [1, с. 37].

С такой позицией, в целом, соглашается Б.Ф. Ломов, ученик Б.Г. Ананьева, который писал: «важнейшая функция психологии в общей системе научного знания состоит в том, что она, синтезируя в определенном отношении достижения ряда других областей научного знания, является интегратором всех (или, во всяком случае, большинства) научных дисциплин, объектом которых является человек» [4, с. 15].

На осмысление взаимосвязей психологии с другими науками (междисциплинарность), между ее отраслями и дисциплинами, между теорией и практикой оказывают влияние социокультурные и эпистемологические факторы, специфически действующие на каждом историческом этапе развития психологии как науки. В начале XX века для психологии значима была проблема построения теоретических основ психологии в виде единой теории, что, как мы видели, нашло свое отражение в трудах Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьева, Б.Ф. Ломова. Эта проблема до середины XX века казалась решаемой, поскольку психология ориентировалась на точные науки как идеальную модель научного познания. Специфика гуманитарного познания, в которой возможно равноправное развитие нескольких теорий как дающих правильные ответы о познаваемой реальности, только начнет осмысливаться учеными в конце XX — начале XXI века.

За прошедшее время изменились социокультурные условия развития психологии, что определило новый характер ее взаимосвязей с другими науками. Когда психология стала массовой профессией (только в 1990 году появилась должность «педагога-психолога» в общеобразовательных школах), обострилась проблема взаимосвязи между психологической теорией и психологической практикой. Различные аспекты взаимосвязей психологии с другими дисциплинами, в том числе и с другими отраслями психологии, рассмотрены в трудах А.Л. Журавлева, В.П. Зинченко, Т.В. Корниловой, В.А. Мазилова, Б.Г. Мещеряков, Т.Д. Марцинковской, А.В. Юревича и других современных исследователей.

Изучение взглядов выдающихся ученых прошлого на природу, структуру, принципы междисциплинарного взаимодействия способно дать импульс как к новым исследованиям в этой области, так и лучшему пониманию современного развития науки, в который они внесли свой существенный вклад.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. — СПб: Питер, 2001. — 288 с.
2. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Психология развития человека. — М.: Смысл, Эксмо, 2005. — С. 11–88.
3. Касавин И.Т. Междисциплинарное исследование: к понятию и типологии // Вопросы философии. — 2010. — №4. — С. 61–73.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. — М.: Наука, 1999. — 350 с.

5. Междисциплинарность в науках и философии / Отв. ред. И. Т. Касавин. — М.: ИФ РАН, 2010. — 205 с.
6. Пиаже Ж. Генетическая эпистемология. — СПб: Питер, 2004. — 160 с.
7. Розин В. М. От панметодологии к методологии с ограниченной ответственностью // Методология науки: проблемы и история. — М.: ИФ РАН, 2003. — С. 3—46.
8. Степин В. С. Теоретическое знание. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.

**Современное понятие «личностный рост»
в свете культурно-исторической теории Л. С. Выготского**

Хинканина А. Л., Йошкар-Ола

**Present-day meaning of personal development notion
in terms of cultural-historical theory of L.S. Vygotsky**

Khinkanina A.L., Yoshkar-Ola

Введение. Понятие «личностный рост» является популярным термином современного знания, не имеющим научного определения. Психологические концепции XX века исходили из того, что рост, изменение, развитие психики связано с приспособлением живого организма к меняющимся условиям среды и формированием новых способов поведения и форм психического отражения действительности. Факторы и механизмы развития различным образом представлялись учеными: экстраверсия-интроверсия у Г. Айзенка, стремление к превосходству у К. Г. Юнга, врожденное чувство беспокойства у К. Хорни, борьба с фрустрацией у Э. Фромма, самоактуализация у А. Маслоу, самооценка у К. Роджерса и др.

Возможно ли для достижения какого-либо единства в понимании термина исследовать личностный рост и его изменение эмпирическим путем? Ответить на это вопрос можно используя оригинальную концепцию, основанную на трудах Л. С. Выготского. Необходимыми методологическими инструментами для исследования вопроса являются три положения концепции. Во-первых, представление о психическом развитии как развитии культурном [4, с. 52]. Во-вторых, акцент на высшее по отношению материальному бытию существование человека [2]. В-третьих, субъектность поведения, которое порождается через взаимодействие человека с идеальной формой. В качестве идеальной формы, согласно Л. С. Выготскому, выступает культура. Идеальная культурная форма, изменяя прежний стереотип поведения, становится инструментом, при помощи которого формируется более совершенный тип действия [1, с. 161].

Принято считать, что проблема поступательного изменения личности в процессе образования касается, в первую очередь, детского и подросткового возраста. Студент вуза способен развиваться как личность сам, задача преподавателя — помогать ему в этой деятельности. Условием развития личности согласно культурно-исторической теории является ситуация выбора. Для современного молодого человека одной из важнейших ценностей является свобода, ее реализация через выбор ориентиров и способа действия. Нравственный выбор основан на конфликте личных интересов и этических ценностей. И тогда, когда у личности уже есть свои этические или духовные ориентиры, внутренний конфликт разрешается быстро и не травмирует человека неопределенностью и тревогой.

Методы и методика исследования. Целью исследования являлось раскрытие особенностей поведения студентов творческих специальностей в ситуации нравственного выбора. Объект исследования — нравственное поведение студентов. Предмет исследования — принятие решения в ситуации морального выбора. Гипотеза исследования заключалась в том, что сформированными оказываются те стереотипы поведения, которые представлены в культурно-историческом опыте. Методы обработки данных носили количественный характер. Исследование проводилось в Поволжском технологи-

ческом университете на отделении «проектирование зданий» строительного факультета в декабре 2013 г. Выборка составила 35 студентов четвертого курса (33 девушки и 2 юношей). В качестве инструментария использовалась методика Л.М. Попова [3]. Методика состоит из 30 ситуаций, каждая из которых относится к одной из шести групп по месту и содержанию ситуации.

Результаты. Ситуации первой группы предполагали выбор между личным благополучием и благополучием близких людей. В ситуации отношения со сверстниками студенты в своем большинстве делают выбор в пользу другого, демонстрируя альтруизм. В выборе действия по отношению к карьере и к сфере деловых отношений проявились эгоцентрические установки, только треть студентов сделала выбор в пользу другого. В условиях возможности получения прибыли за чужой счет обоснование выбора студентов дифференцируется. В ситуации, когда требуется проявить вежливость по отношению к незнакомым людям, студенты ориентируются на этику и нормы культуры. Наиболее сложными для испытуемых оказались ситуации гипотетического характера, по содержанию которых возникает угроза жизни для другого человека и для собственного существования. При выполнении данных заданий увеличивалось количество испытуемых, демонстрирующих уход от ответа.

Обсуждение и выводы. Анализ ответов показал, что не все ситуации показались студентам легко разрешаемыми. В этом смысле, все ситуации можно разделить на две группы: ситуации, воспринимаемые как однозначно нравственные и ситуации, неопределенного характера. В некоторых случаях испытуемые принимали практически единогласное мнение. Например, однозначный выбор в пользу другого делался в таких ситуациях:

1) «Вы — пассажир, едете в переполненном троллейбусе. Сидите, устали к концу дня. Входит пожилой человек (ответ в пользу другого показали 30 человек — 88%);

2) «Вы — студент. Подготовили к семинару ответы по двум темам. Другая студентка вашей группы подготовила ответ по одной из них и просит Вас дать ей возможность ответить» (в пользу другого 31 человек — 89%).

Некоторые ситуации неоднозначно оценивались испытуемыми и степень дифференциации ответов была достаточно высока:

1) «Вы покупаете на базаре зубную пасту. Продавец ошибся — достает вам из коробки вместо тюбика в 75 мл, за который Вы заплатили, тюбик в 100 мл и дает Вам». По ответам 17 человек (49%) сообщат продавцу об ошибке, 17 человек (49%) возьмут тюбик 100 мл, 1 человек ушел от ответа.

2) «Вы — староста группы. Преподаватель проводит опрос и просит Вас ставить баллы тем, кто активно отвечает. Некоторые одноклассники просят Вас приписать им дополнительные баллы, чтобы увеличить свой рейтинг по данному предмету. Вы уверены, что преподаватель ничего не заметит». 17 человек (49%) согласны приписать баллы, 10 человек (29%) согласны добавить баллы только при условии дружеских отношений, 7 человек (20%) — будут отмечать только отвечающих, 1 человек — ушел от ответа.

В качестве сравнения мы взяли две ситуации (11 и 24). Первая относится к проявлению культуры поведения и вежливости по отношению к другому: «Вы — пассажир, едете в переполненном троллейбусе. Сидите. Устали к концу дня. Входит пожилой человек». Уступить место в данной ситуации готовы 30 человек (86%), 3 человека (9%) будут сидеть дальше и 2 человека (6%) ушли от ответа. Вторая относится к экстремальным условиям, угрожающим жизни человека: «Вы — на тонущем корабле. В последней шлюпке для Вас осталось последнее место, Вы собираетесь сесть. И тут Вы видите, что на корабле остаются еще несколько женщин с детьми». В данном задании проявился рост ухода от ответа.

Анализ ответов приводит к заключению, о том, что студентам легко ориентироваться в ситуации, требующей проявления вежливости, так как стереотипы поведения заложены этикой и культурой общества. Наше исследование подтвердило основные компоненты саморазвития как личностного роста индивида согласно культурно-исто-

рической теории Л.С. Выготского: направленность на высшее, взаимодействие индивида с культурными формами, реакция выбора и наличие ориентиров и идеалов.

Хорошо сформированным оказалось представление студентов о поведении в ситуациях, требующих вежливого отношения к окружающим людям. Менее сформировано представление о поведении в ситуациях, связанных с получением прибыли за чужой счет, деловыми отношениями и гипотетически возможной угрозой жизни. Участниками этих ситуаций являются незнакомые люди, поэтому студенты не испытывают чувство долга по отношению к ним. Наиболее ярко альтруистическая направленность студентов проявляется в условиях, которые содержат возможность получения прибыли за чужой счет. В противовес этому, эгоцентрическая направленность студентов проявляется в условиях, связанных с карьерным ростом и деловыми отношениями. Наиболее трудными для выбора оказались ситуации, носящие экстремальный характер и подразумевающие угрозу для жизни человека.

Подводя итоги, можно отметить, что студенты старших курсов хорошо ориентируются в предполагаемых условиях, связанных с благополучием близких людей, с проявлением вежливости в повседневной жизни, проявляют паттерны поведения, основанные на усвоении культурно-исторического опыта. В личности студентов присутствует ресурс для дальнейшего сознательного совершенствования: способность к нравственному выбору на благо другого человека.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Развитие личности и мировоззрения ребенка // Психология личности. Тексты. — М., 1982. — С. 161–165.
2. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Выготский Л.С. Собрание сочинений. — Т. 3. Проблемы развития психики. — М.: Педагогика, 1983. — С. 5–328.
3. Попов Л.М. Добро и зло в этической психологии личности. — М.: ИП РАН, 2008. — 238 с.
4. Словарь Л.С. Выготского / Под ред. А.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2010. — 119 с.

Субъективный мыслитель против объективного наблюдателя в экзистенциальных воззрениях С. Кьеркегора

Чеснокова М.Г., Москва

The subjective thinker against an objective observer in S. Kierkegaard's existential views

Chesnokova M.G., Moscow

В последние годы творчество С. Кьеркегора привлекает все больше внимания не только философов, но и психологов. Однако по большей части в нем видят только родоначальника одного из направлений психологии — экзистенциальной психологии, ограничивая возможность использования и развития его идей этими узкими рамками. Между тем, Кьеркегор является крупным методологом, сумевшим увидеть и даже предвосхитить многие философско-методологические проблемы психологической науки. В свете его идей некоторые общепринятые оценки, касающиеся истории науки, уже не кажутся столь незыблемыми. А логика развития психологии предстает в несколько ином ключе.

Любой историк скажет, что основной тенденцией развития психологии 19–20 веков является движение от субъективной к объективной психологии. После слов Л.С. Выготского о том, что психология не может быть наукой о кажимостях, *научность* и *объективность* превратились для отечественной психологии в синонимы. И только начиная с 90-х годов знакомство с современными западными течениями — феноменологическим и экзистенциальным подходами, идеями М. Фуко привело к частичной реабилитации понятия субъективности. Однако и принцип объективности не был полностью

отвергнут. В результате современная отечественная психология оказалась на положении слуги двух господ. В этих условиях на первый план выходит содержательный анализ понятий объективности и субъективности в психологии. И идеи Кьеркегора могут представлять в этом плане значительный интерес.

Стремление к объективности, по мнению Кьеркегора, есть отличительная черта 19 века. Объективное мышление — это, прежде всего, мышление *объектное*, абсолютно безразличное к субъекту мышления. Человек как таковой для него не интересен. Для него важно не то, что человек есть, а то, что он является *мыслящим*. Живой экзистирующий индивид сводится им к одной своей мыслительной способности. И в этом наука 19 века выступает прямой наследницей идеей Декарта. Объективная ориентация, пишет Кьеркегор, хочет превратить всех в *наблюдателей*, причем в точке максимума это должен быть такой наблюдатель, который похож на привидение. Устранение субъекта — цена, которую объективное мышление платит в обмен на надежность знания, систематичность, постижение явлений в их всемирно-историческом значении и достижение объективной истины. Кьеркегор последовательно вскрывает как ложность, так и недостижимость этих целей.

Так он показывает, что сведение реального субъекта к субъекту мыслящему ведет к принятию ложной идеи тождества субъекта: Я есть Я. Между тем подлинный субъект — это всегда субъект *становящийся*, и этот факт неизбежно должен присутствовать и проявляться в самом процессе познания. Постоянное становление составляет диалектическую ненадежность земной жизни. В этих условиях надежность знания может обеспечиваться только логически, т.е. опосредовано другими знаниями. В результате подобных операций мышление замыкается на самом себе, постигая не действительность, а себя самое. Логическое негативно соотносится с экзистенцией, утверждает Кьеркегор. И если логическая система может быть построена, то система наличного существования построена быть не может. Всякая попытка создания подобной системы наталкивается на ее принципиальную незавершенность. «С точки зрения объективности, — пишет Кьеркегор, — у нас тут повсюду результатов больше, чем нужно, однако нет и следа действительно решающего итога» [1, с. 46]. Однако если система не завершена, ее нет вовсе, а все сказанное есть не более чем *гипотеза*. Систематическому рассмотрению подвластно только то, что само обрело завершенность, ушло в прошлое, стало мертвым. Увлечение всеобщей систематизацией Кьеркегор считает наиболее опасным искушением философского и научного мышления 19 века. «Что это за человека, который непременно желает нанизать все на единую нить систематического рассуждения? Человек он или спекулятивное мышление?» [1, с. 123]. Если человек систематически рассмотрел шесть тысячелетий истории, но так и не обрел экзистенции, в нем самом не будет ничего, что кому-то стоило бы понимать после.

Истинной безнравственностью своего времени Кьеркегор называет стремление все мерить всемирно-историческим масштабом. По его мнению, исторический контекст вовсе не делает знание более надежным. Исторический материал бесконечен. Так, что предел анализируемым фактам, который мы вынуждены устанавливать в конкретном исследовании, всегда будет произволен. Индивидуальный элемент он считает единственно важным фактором во всей мировой истории. Однако от этого фактора как раз и абстрагируется объективный мыслитель. Действия индивидов, которыми творится история, сводятся к некой абстрактной общности, а не отслеживаются к самим индивидам, к их намерениям, к *этическому*. Между тем, чтобы изучить этическое, каждый «сам более чем достаточен для самого себя». При этом этическое не сводится к одному лишь *знанию*, оно есть также и *действие*, связанное с этим знанием. Однако именно эта сущностная сторона этического остается за пределами исторического рассмотрения.

Наконец окончательный крах объективное мышление терпит в достижении своей главной цели — нахождении *объективной истины*. По мере того, как субъект, его налич-

ное существование становятся безразличны для процесса познания, сама полученная таким способом истина становится безразличной кому бы то ни было. Объективной истины не существует, заключает Кьеркегор. Напротив, *субъективность и есть истина*.

Самое существенное в знании, как утверждает Кьеркегор, это присвоение. Субъективная истина есть *истина присвоения*. Объективный исследователь полагает, что главное — это найти и высказать истину, а далее она будет присвоена уже автоматически. Однако провозглашать истину и жить по истине — не одно и то же. «Экзистирование следует за мышлением не более естественно, чем недомыслие» [1, с. 248]. «Люди уже все знают... они знают также, что им не стоит осуществлять ни малейшей доли из того, что они знают» [1, с. 250]. Если условием объективного исследования является максимальная нейтральность познающего субъекта, то в основе субъективного мышления лежит страстная заинтересованность индивида в своем отношении к истине. В крайней точке страсти не существует никакого объекта. В страсти объект исчезает и остается чистая субъективность. Становление субъективности и есть истина.

Кьеркегор выступает против объективного познания человека (человека как объекта). Божество знает способы, пишет он, как «помешать отдельному человеку соскользнуть во всемирно-историческое, объективное и научное отношение с собой» [1, с. 75]. Каждый человек по природе своей предназначен к тому, чтобы быть мыслителем и быть субъективным. *Становиться субъективным — величайшая задача человека*.

Становиться субъективным означает для Кьеркегора стать *субъектом*. Субъективный человек — это не столько человек переживающий, сколько человек способный принять решение, сделать выбор, совершить «прыжок». «Диалектическое бесстрашие» — отличительная черта субъективности, проявляющаяся как в жизни, так и в сфере мышления. И первым шагом субъективного мыслителя является отказ от поиска готовых ответов, помощи наставников и проводников на пути к истине, а также товарищей и единомышленников, готовых разделить с ним «опасность одинокой мысли» — это *решимость* остаться с проблемой один на один. В то время, как объективное мышление нуждается в поддержке большинства, условием рождения субъективной мысли является чувство оставленности и изоляции. Поставленный объективно вопрос затрагивает только категории мышления, субъективно он касается внутреннего. Присвоение истины — это и есть обретение *внутреннего*.

Кьеркегор критикует гегелевскую идею, согласно которой, внешнее есть внутреннее, а внутреннее есть внешнее. Он утверждает, что на разных уровнях существования внешнее и внутреннее соотносятся по-разному. Совпадение внешнего и внутреннего соответствует эстетическому способу бытия. На уровне этического уже присутствует *противоположность* внешнего и внутреннего. Для религиозного уровня характерно *противостояние* внешнего и внутреннего. Так один и тот же способ поведения для одного человека будет дерзкой наглостью, а для другого религиозной храбростью. Однако со стороны совершенно невозможно определить, что именно мы наблюдаем.

Объективная и субъективная истина имеют разную форму выражения. Для объективной истины — это *прямое сообщение* без каких-либо гарантий, что то, о чем говорится, действительно имеет место в жизни человека. Субъективная истина может быть передана только в *косвенной форме*. Внутреннее противоречие этой формы является выражением меры внутренней глубины. Объективная мысль легко может быть скопирована. Субъективная истина всегда является результатом собственной активности. Это самостоятельное прохождение пути, пройденного до тебя другим. Взаимопонимание достигается отдельно, каждым в своей внутренней глубине.

Список литературы:

1. Кьеркегор С. Заключительное ненаучное послесловие к «Философским крохам». Мимически-патетически-диалектическая компиляция. Экзистенциальный вклад Йоханнеса Климакуса. — М.: Академический проект, 2012.

Some remarks on the Erikson's use of the concept of identity

Zlatanovich L., Serbia

Introduction. Looking from the historical perspective, Erik Erikson (1902–1994) is probably best known for his introducing the concept of identity in psychology. In his prolific work, he articulated the problem of identity formation as especially important in human psychosocial development and he provided the very stimulative theoretical accounts and formulations. Many contemporary theorists and researchers of identity agree that Erikson's pioneering formulations of the concept of identity have provided a valuable conceptual foundation for further theoretical elaborations, as well as a useful framework for research of various issues regarding this sociopsychological phenomenon.

Numerous elaborations and researches have confirmed the vitality of Erikson's theory of psychosocial development, based primary on the tradition of "ego psychology" as a version of post-freudian psychoanalysis, but also, to some degree, on the tradition of anthropological theory and practice. These two research traditions are the sources from which the identity concept was originally developed. After almost five decades of research on this eriksonian central integrating concept, it seems that the concept has proven to be an exciting one and still continues as a prime focus of research for many scholars in psychology and other social sciences.

Erikson and the concept of identity. Despite the general acceptance of the importance of human identity and the basic agreement regarding the concept itself, it appear that its potential explanatory power has remained underutilized due to a tendency in Erikson's writings to treat identity as a global descriptive concept. Related to this, it could be said that it is remarkable his preference for not defining explicitly this concept and determining its clear boundaries. Besides that, his language was rather imprecise and metaphorical, and his consideration of this concept in his theory of developmental stages was more fragmented and not always coherent. Therefore, it was difficult for researchers to translate the concept of identity into empirical operational definitions and to test specific predictions.

According to Ernst Tugendhat [5], contemporary german philosopher, Erikson had an insight in the vagueness with which he was the term «identity». However, he also had an insight in the complexity of psychological phenomenon which is signified by this personality term, and which, for him, particularly refers to the epigenetic, developmental — psychological aspects of one's relating to oneself. Tugendhat [5] gives a document for this in the following passage from Erikson's writings: «I can only try to make clear the identity problem by englishing it in terms of a group of aspects.... It is going to look like ... it is about conscious sense of individual identity one time, and the other time like it is about unconscious tendency for continuity of personal character; identity is going to appear as a criterium for covert acts of — I synthesis once, and the other time as an endurance on internal solidarity with ideals and identity of a certain group..... Therefore, at the end of our research the concept itself is going to emerge as one having multiple meanings... [Tugendhat, 1979, p.124]». In agreement with these remarks, it is also needed to mention Erikson's opinion that the term «identity» is so widely used in psychological literature that it is as important to say what it does *not* imply, as it is to delineate what it may really mean [2; 3].

In his book entitled *Identity and the life cycle*, Erikson [4; first published 1959] emphasized that the conscious feeling to have a personal identity is based on two *simultaneous* perceptions: on personal perception one's own *self-sameness* and *continuity* in time — despite various individual and social changes — and on simultaneous perception of the fact that *others* also recognize one's sameness and continuity. This simple definition of the complex phenomenon of identity is probably still the best one. It clearly shows that Erikson introduces a *social* aspect, and

this is undoubtedly an important side of his definition of identity. However, a *historical* aspect of this personal experience is not mentioned here, nor is seen what is that «one's own and self-same».

Some other definitions of identity are not quite congruent, which suggests Erikson's conceptual uncertainty. Thus, in some definitions it is said about the feeling (or sense) of self-sameness during the individual development, about the feeling of commitment to the community, about the support which the young person receives from the *collective* sense of identity characterizing the social groups significant to him (her), and even about some elements of historical and ethnic dimensions of human identity. Related to this, it could be said that Erikson's descriptions and definitions of identity have been richly associative without clear and precise boundaries of the term. Besides that, as suggests Waterman [6], the value of eriksonian interpretations rests, in part, on his capacity to persuade the reader that quite diverse forms of individual behavior are accountable in terms of a unifying personality concept such as identity.

In his theory of a sequence of developmental stages, Erikson [4] has described the human life cycle as comprised eight stages, in each of which a new psychosocial crisis had to be solved. In this life-long developmental process, a certain part of the personality becomes ascendant at each stage. The individual must pass through all these stages before he (she) can acquire a sense of identity as a unique human being. Consistent with his background in psychoanalytic theory, in his consideration on identity formation the primary role was given to the concept of *identification*. Although it is quite convenient to ask a question whether all is said about identity by simple referring to identifications with significant other people and with the environment, it is true that in Erikson's theory identity formation entails the synthesis and integration of prior experiences and developments, and provides the foundation upon which *future* progress will occur. For him, identity includes, but is more than, the sum of all the successive early identifications [see 3, 4].

Therefore, it could be said that Erikson is rather not on the positions of the well-known thesis on personality as a simple «sum of identifications». Thus, the key developmental task for individuals — the task of establishing a stable sense of personal identity — consists in successful integration of the various partial childhood identifications («identity fragments») into one unique and coherent psychological wholeness. According to Erikson, «*Identity formation.... begins where the usefulness of identification ends. It arises from the selective repudiation and assimilation of childhood identifications and their absorption in a new configuration*» [3, p. 159]. That is why we may conclude that Erikson goes beyond classical psychoanalytic views and emphasizes rather more constructive and psychosocial nature of identity, bearing always in mind the crucial role that *culture* can play in contributing to a personal sense of identity. For Erikson, a unified identity structure or configuration emerges as one *integrates* past identifications and makes basic life commitments; the resultant self-construction emerges from, but is not reducible to, earlier identifications and life experiences.

Concluding remarks. When we speak of the eriksonian concept of identity, we must keep in mind that the activating agent in identity formation is the ego or the conscious self. When the adolescent acquires what Erikson calls *ego identity*, he (she) can then proceed to form his (her) own identity. The key problem of identity is the capacity of the ego to possess its own identity, instead of being identified with others and with the sociocultural environment. It implies its capacity to sustain sameness and continuity in the face of changing fate, providing a subjective sense of inner sameness, wholeness, unity, and a feeling of integrative continuity over time — between the individual's past, present and anticipated future. In this, according to Berzonsky [1], a *synchronic* dimension provides coherence to the contemporaneous elements in one's life, and a *diachronic* dimension signals the temporal integration of personal past, present, and future. This is one of the principal functions of identity.

The second key idea in eriksonian conceptualization of identity is that formation of identity involves the complex interplay of internal and external factors as these operate within a given sociocultural environment. Identity is conceptualized as primary psychosocial in nature, and is nested within a psychosocial context. Thus, for Erikson, «...identity does not connote a closed

inner system impervious to change, but rather a psychosocial process which preserves some essential features in the individual as well as his society» [2, p. 96]. In short, the way in which one's personal identity is generated is always a complex psychosocial process.

There are the other descriptive features and concepts that Erikson has elaborated in his theory of identity and its development (e.g., identity crisis, identity confusion, and negative identity). However, those that have mentioned in this concise discussion seem of crucial significance for consideration the issue of Erikson's use of the concept of identity in his prolific and insightful work.

Bibliography:

1. Berzonsky M. D. Self-theorists, identity status, and social cognition // D. K. Lapsley, F. C. Power (Eds.). *Self, ego, and identity*. — N.Y.: Springer, 1988.
2. Erikson E. H. *Insight and responsibility*. — N.Y.: Norton, 1964.
3. Erikson E. H. *Identity: Youth and crisis*. — N.Y.: Norton, 1968.
4. Erikson E. H. *Identity and the life cycle*. — N.Y.: Norton, 1980.
5. Tugendhat E. *Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung*. — Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 1979.
6. Waterman A. S. Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences // *Developmental Review*. — 1988. — №8. — P. 185–208.

Интуитивные и рациональные компоненты морального суждения

Арутюнова К.Р., Александров Ю.И., Москва

Intuitive and rational components of moral judgment

Arutyunova K.R., Alexandrov Yu.I., Moscow

Исследование выполнено при поддержке РФНФ (проект № 14-06-00680а).

Проблема формирования моральных суждений как важной составляющей социального поведения человека лежит в междисциплинарном поле психологии, нейронауки и философии. Современные теории морали и растущее число эмпирических работ направлены на определение вклада интуитивных и рациональных когнитивных процессов в формирование моральных суждений. Опираясь на результаты исследований, некоторые теоретические направления [5, 6] особенно подчёркивают роль интуитивных эмоциональных процессов. Показано, что, по крайней мере, в определённых социальных ситуациях, эмоции являются основой формирования морального выбора, и это продемонстрировано в том числе с использованием объективных методов анализа активности мозга [4]. Однако, рассуждение и другие контролируемые когнитивные процессы также играют важную роль в формировании моральных суждений, и в зависимости от условий (социальная ситуация, время решения и пр.) могут становиться ведущими [7]. С позиций системно-эволюционного подхода, в данной работе предполагается, что в основе базового морального выбора в терминах «хорошо» / «плохо» лежат интуитивные эмоционально «окрашенные» процессы, связанные с актуализацией древних систем индивидуального опыта; а сложные моральные суждения требуют вовлечения более поздно сформированных систем опыта индивида, обеспечивающих функционирование контролируемых когнитивных процессов, таких как рассуждение, и во многом зависят от социокультурного опыта индивида [1].

Изучение интуитивного и рационального компонентов морального суждения проводится нами в рамках нескольких направлений исследований, включающих: 1) кросс-культурный анализ моральных суждений россиян в сопоставлении с суждениями людей из западных стран (США, Канада, Великобритания); 2) анализ моральных суждений индивидов разных социодемографических групп (мужчин и женщин разного возраста, религии, образования и пр.) и 3) сопоставление моральных суждений индивидов, принадлежащих к российской и «западной» культурам, в норме и в ситуации острого воздействия алкоголя.

В рамках используемой нами методики (Moral Sense Test, Harvard University, USA) испытуемые оценивают допустимость поступков героев моральных дилемм в серии абстрактных ситуаций. Все поступки героев дилемм являются утилитарными — включают нанесение смертельного вреда одному человеку для спасения пятерых других людей — и различаются по трём факторам: наносится этот вред путём действия или бездействия, с помощью физического контакта или бесконтактно и спланирован как средство достижения цели или предвиден как побочный эффект. Эти три различия (действие / бездействие, контактно / бесконтактно и цель / побочный эффект) индивиды понимают интуитивно и универсально в разных культурах и социальных группах [5]. Ознакомившись с ситуациями, испытуемые оценивают поступки героев дилемм по шкале от 1 до 7: 1 — «запрещено», 4 — «допустимо» и 7 — «обязательно». До выполнения задания на оценку моральных дилемм испытуемые заполняют демографическую анкету, в которой указывают свой пол, возраст, религию и другие данные. Данная методика реализована нами в нескольких вариантах: в виде интернет-исследования, когда пользователи компьютеров по всей России могли зайти на сайт (www.rusmoral.ru) и пройти тестирование он-лайн, а также в виде компьютерного приложения, позволяющего запи-

сывать и анализировать оценки испытуемых одновременно с данными о времени ответа и динамике сердцебиения. Анализ данных проводится на нескольких уровнях и позволяет оценить и сопоставить различные аспекты моральных суждений, связанные с интуитивным выбором и рассуждением.

В проведённом нами интернет-исследовании приняли участие более тысячи человек, проживающих в разных областях на территории России. Для анализа были отобраны данные 327 участников, которые полностью прошли методику и заполнили демографическую анкету, а также адекватно ответили на контрольные вопросы, направленные на проверку внимания и понимание инструкции. Полученные результаты сопоставлены с аналогичными данными западных стран (США, Канада, Великобритания — подробнее о методике и кросскультурном анализе см. в [2]). Было показано, что россияне, как и участники из западных стран, расценивали причинение вреда действием хуже, чем причинение такого же вреда бездействием; причинение вреда, задуманного как средство достижения цели, хуже, чем вреда, предвиденного как побочный эффект; и использование физического контакта для причинения вреда человеку хуже, чем его причинение без физического контакта. Оценки россиян в целом были менее утилитарными, чем оценки участников из западных стран ($t(657)=4.838$, $p=0.000$, $Cohen's\ d=0.37$), и это особенно ярко проявилось в соотношении числа утилитарных («обязательно») и неутилитарных («запрещено») крайних оценок. Было показано, что при рассмотрении ситуаций с нанесением смертельного вреда одному человеку для спасения пятерых других людей россияне чаще, чем западные участники, используют оценку «запрещено» (критерий Манна — Уитни, $n_1=327$, $n_2=332$, $U=44940$, $p=0.000$, $r=0.15$) и реже — «обязательно» (критерий Манна — Уитни, $n_1=327$, $n_2=332$, $U=46089$, $p=0.000$, $r=0.14$).

Анализ моральных суждений в разных социодемографических группах выявил значимые различия в моральных суждениях, связанные с полом и возрастом участников. Было показано, что суждения мужчин более утилитарны, чем суждения женщин ($t(325)=2.121$, $p=0.035$, $d=0.25$). Дисперсионный анализ (ANOVA) выявил различие в индексе утилитарности моральных суждений в пяти возрастных группах ($F(4,322)=5.360$, $p=0.000$). В целом, наблюдалась тенденция к снижению утилитарности суждений и росту числа неутилитарных крайних оценок («запрещено») с увеличением возраста испытуемых.

Последнее из перечисленных выше направление исследований моральных суждений включает использование алкоголя как фактора избирательного угнетающего воздействия на системы нового опыта индивидов [3], лежащих в основе контролируемых когнитивных процессов, таких как моральное рассуждение. Результаты предварительного анализа данных этой серии исследований указывают на существование тенденции к увеличению утилитарности моральных суждений индивидов после принятия алкоголя по сравнению с нормальным состоянием. Т.е. после принятия алкоголя испытуемые в большей степени считают допустимым нанесение вреда одному человеку для спасения многих. Особенно ярко этот эффект наблюдался в увеличении пропорции крайних оценок типа «обязательно» в общем паттерне моральных суждений после принятия алкоголя (критерий Фишера, $p=0.005$).

Таким образом, показано, что моральные суждения людей обладают как общими характеристиками (разделение действий и бездействий, целей и побочных эффектов и пр.), так и социокультурными особенностями, которые в частности проявляются в характере крайних моральных оценок индивидов, принадлежащих к разным культурным и социодемографическим группам. Мы полагаем, что культурные и социодемографические различия в моральных суждениях людей отражают особенности в когнитивных процессах, связанных с рассуждением, и связаны с различиями в индивидуальном опыте социокультурного взаимодействия. Использование алкоголя как фактора избирательного воздействия (угнетения) на системы такого опыта [3] позволяет более чётко разделить и глубже изучить когнитивные основы морального суждения — интуитивные

эмоциональные процессы и моральное рассуждение. Результаты данного исследования будут способствовать более глубокому пониманию интуитивных и рациональных компонентов морального суждения как важной составляющей адаптивного поведения человека в социуме.

Список литературы:

1. Александров Ю.И., Александрова Н.Л. Субъективный опыт, культура и социальные представления. — М.: ИП РАН, 2009.
2. Arutyunova K.R., Alexandrov Yu.I., Znakov V.V., Hauser M.D. Moral judgments in Russian culture: Universality and cultural specificity // Journal of Cognition and Culture. — 2013. — Т. 13. №3-4. — С. 255–285.
3. Alexandrov Yu.I., Sams M., Lavikainen J., Reinikainen K., Naatanen R. Differential effects of alcohol on the cortical processing of foreign and native language // International Journal of Psychophysiology. — 1998. — V. 28. — P. 1–10.
4. Greene J. D., Sommerville R. B., Nystrom L. E., Darley J. M., Cohen J. D. An fMRI investigation of emotional engagement in moral judgment // Science. — 2001. — V. 293. — P. 2105–2108.
5. Haidt J. The emotional dog and its rational tail: a social intuitionist approach to moral judgment // Psychological Review. — 2001. — V. 108. — P. 814–834.
6. Hauser M. D. Moral minds: How nature designed our universal sense of right and wrong. — N.Y.: Ecco/Harper Collins, 2006.
7. Paxton J. M., Ungar L., Greene J. D. Reflection and reasoning in moral judgment // Cognitive Science. — 2011 (ePub). — P. 1–15.

Роль артикуляторной помехи в восприятии слогов

Вартанов А.В., Медведев В.А., Москва

The role of articulatory interference in the perception of syllables

Vartanov A.V., Medvedev V.A., Moscow

Последние исследования [4] подтверждают, что мозговая система, отвечающая за речевосприятие, не ограничивается классическими сенсорными зонами, но включает и моторную кору, причем реакция моторной коры на предъявляемый речевой стимул достаточно быстрая — 80–100 мс. Семантический анализ происходит также быстро, как и моторный, и при этом задействуются области, связанные со смыслом соответствующего слова: например, если человек слышит слово «пинок», у него автоматически активируется зона, контролирующая движения ног. Из моторной теории речи логически следует, что у людей без собственных дефектов артикуляции речевосприятие при затруднении артикуляции также окажется затрудненным. Однако современных исследований речевосприятия при затрудненной артикуляции не так много. Известны ставшие уже классическими работы А.Н. Соколова, например [3], в которых исследовались восприятие звучащей речи при артикуляционных помехах у слушателя. Однако в этих экспериментах мерой неточности восприятия служили ошибки воспроизведения, которые складываются из ошибок восприятия (возникающих на разных уровнях обработки информации — сенсорном и семантическом, они могут зависеть также от внимания и применяемых техник проверки и коррекции), а также ошибок запоминания и извлечения из памяти. Поэтому роль собственно моторной системы (функционирование которой модифицируется артикуляторной помехой) в процессе восприятия речи остается под сомнением.

Для того чтобы разделить влияние этих различных факторов, необходимо исследовать не восприятие слов или целого текста, а перейти на более низкий уровень — слоговую разборчивость и ошибки в восприятии звучания отдельных слогов, возникающие у слушателя при затрудненной артикуляции. Как известно, центральной единицей языка для его носителя является слово [1], поэтому распознавание слов, имею-

щихся в словарном запасе субъекта, будет идти лучше за счет семантических средств. Уже давно экспериментально показано, что распознаваемость зашумленных слов гораздо выше, чем распознаваемость зашумленных слогов [2]. Поэтому в качестве материала стимуляции не подходят ни слова естественного языка, ни даже псевдослова, т.к. они хорошо распознаются даже при очень высоком уровне шума. Важен также и характер шума — эффективнее использовать не «нейтральный» шум, а так называемые «химерные» стимулы, направленную модификацию слога.

Задача исследования: оценить вклад специфической артикуляторной помехи в распознавание слогов.

Методика. В качестве стимулов использовались звуковые файлы формата *.wav, содержащие моноканальную запись слогов «со» и «шо». Эти файлы были отредактированы таким образом, чтобы переход согласного звука в гласный начинался в один и тот же (с точностью до нескольких миллисекунд) момент времени, а также выровнены путем стандартизации по громкости. С помощью программных средств амплитуда записей уменьшалась в заданной пропорции, а затем они объединялись с помощью функции «mix paste». В результате получался смешанный файл, содержащий химерный слог со звучанием, промежуточным между «со» и «шо». Для основного эксперимента использовались 4 стимула: исходные записи слогов «со» и «шо», а также записи 2 химерных слогов с пропорциями «со» — 60% и «шо» — 40%, а также «со» 50% и «шо» 50% (данные пороги перехода для химерных стимулов были получены на предварительной выборке из 7 испытуемых, где методом минимальных изменений исследовались 9 промежуточных вариантов смесей «со»—«шо» с шагом в 10%). Все звуковые стимулы имели одинаковую длительность 1045 мс.

Эксперимент проводился с помощью программы Presentation. Испытуемому в псевдослучайной последовательности через наушники предъявлялись звуковые стимулы. От испытуемого требовалось ответить (нажимая соответствующую клавишу), на какой слог — на «со» или на «шо» — был больше похож тот, который ему только что предъявили. На ответ отводилось 2,5 секунды с начала предъявления звукового стимула; в случае, если испытуемый не успевал ответить за это время, программа засчитывала пропуск ответа. Предъявление стимулов шло независимо от того, как быстро отвечал испытуемый и пропускал ли он ответ.

Было две серии экспериментов, в каждой из которых испытуемым по 25 раз каждый в случайном порядке предъявлялись все стимулы. Серии различались наличием или отсутствием специальной артикуляторной помехи у испытуемого (слушателя). Затруднение артикуляции осуществлялось с помощью карандаша, зажатого между зубами параллельно губам и удерживаемого в течение всей серии восприятия данных стимулов. Такой вид артикуляторной помехи был выбран в связи с тем, что ее влияние было избирательным по отношению к данным фонемам: звук «с» является переднеязычным зубным (дорсальным), когда кончик языка опущен к нижним зубам, а звук «ш» — переднеязычным передненёбным (апикальным), когда кончик языка вместе со спинкой приподнимается к верхним зубам или альвеолам. Таким образом, карандаш, удерживаемый зубами параллельно губам как раз затрудняет движение языка к нижним зубам, т.е. затрудняет произнесение звука «с», тогда как звук «ш» может произноситься даже в этих условиях вполне правильно. Эксперимент проводился в двух вариантах. 1. В основном варианте (14 человек) серии выполнялись в прямой последовательности: первая серия — без затруднения артикуляции, затем после короткого перерыва вторая серия — с затруднением артикуляции. 2. В контрольном варианте (6 человек) серии выполнялись в обратной последовательности: первая серия — с затруднением артикуляции, затем вторая в отсутствии какой-либо помехи.

Всего в эксперименте приняли участие 20 человек, 3 мужчин и 17 женщин; у всех испытуемых русский язык — родной, и у них не имелось каких-либо нарушений слуха и артикуляции. Участие в исследовании было добровольным.

Результаты. Как и ожидалось, «чистые» слоги «со» и «шо» воспринимались правильно вне зависимости от наличия или отсутствия артикуляторной помехи и порядка прохождения серий: получено более чем 97% правильных ответов во всех случаях. Однако на восприятие «химерных» слогов исследуемые факторы существенно повлияли:

1) при прямой последовательности серий звук «со 60% + шо 40%» в отсутствии помехи опознавался в 44% как «со» и в 55% как «шо», тогда как при наличии помехи — в 71% как «со» и в 28% как «шо» (различие значимо и по U тесту Манна — Уитни на уровне $p=0.000000$ $U=58350.50$, $Z=6.562878$, и по Runs тесту Валда — Ворфовица $Z=-9.39178$, $p=0.000000$). Звук «со 50% + шо 50%» в отсутствии помехи опознавался в 20% как «со» и в 79% как «шо», тогда как при наличии артикуляторной помехи в 48% как «со» и в 51% как «шо». Это различие также является значимым и по U тесту Манна — Уитни на уровне $p=0.000000$ $U=57569.00$, $Z=6.764118$, и по Runs тесту Валда — Ворфовица $Z=-10.2708$, $p=0.000000$;

2) при обратной последовательности серий звук «со 60% + шо 40%» при наличии помехи — как «со» в 69% и в 31% как «шо», тогда как в отсутствии помехи опознавался в 85% как «со» и в 15% как «шо» (различие значимо и по U тесту Манна — Уитни на уровне $p=0.000112$ $U=68523.00$, $Z=-3.86258$, и по Runs тесту Валда — Ворфовица $Z=-11.7743$, $p=0.000000$). Звук «со 50% + шо 50%» при наличии артикуляторной помехи в 37% как «со» и 62% как «шо», тогда как в отсутствии помехи опознавался в 49% как «со» и в 51% как «шо». Это различие также является значимым и по U тесту Манна — Уитни на уровне $p=0.004155$ $U=71768.50$, $Z=-2.86618$, и по Runs тесту Валда — Ворфовица $Z=-7.69054$, $p=0.000000$.

Таким образом, установлено, что артикуляторная помеха в виде карандаша, зажатого между зубами (затрудняющая произнесение звука «с»), значимо влияет на распознавание испытуемым химерных звуковых стимулов (промежуточных между «со» и «шо»): порог восприятия фонемы «с», соответствующей данной артикулеме, уменьшается. Обнаружен существенный позиционный эффект: когда серия без помехи (нормальное условие) идет второй, то эффект смещения порога в сторону, задаваемую помехой, сохраняется. Это свидетельствует в пользу наличия преднастройки — моторной коррекции восприятия (анализатора) — по сравнению с гипотезой постоянного активного проговаривания (как это предполагается в классической моторной теории речи).

Список литературы:

1. Адамчик Н.В. Самый полный курс русского языка — Минск: Харвест, 2008.
2. Покровский Н.Б. Расчет и измерение разборчивости речи. — 1962.
3. Соколов А.Н. Психофизиологическое исследование внутренней речи как механизма мышления // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии. — М., 1978. — с. 136-152.
4. Shtyrov Y., Butorina A., Nikolaeva A., Stroganova T. Automatic ultrarapid activation and inhibition of cortical motor systems in spoken word comprehension // PNAS 2014 111 (18) E1918-E1923.

Применение веб-платформы для комплексной диагностики интуитивных феноменов

*Васильева И.В., Тюмень, Григорьев П.Е., Симферополь,
Истратова Е.Е., Новосибирск*

Using web-platform for complex intuition phenomena diagnostics

Vasilieva I.V., Tumen, Grigoriev P.E., Simferopol, Istratova E.E., Novosibirsk

Введение. Использование системного подхода для исследования явления интуиции, как деятельности в условиях дефицита таких ресурсов, как информация и время, является пер-

спективным направлением в современной психологии. Суть данного подхода заключается в разработке новых методик, тестов и опросников параллельно с применением информационно-коммуникационных технологий для реализации и оптимизации данных идей.

Таким образом, эффективность такого подхода объясняется тем, что именно комплексное изучение явления интуиции позволит получить наиболее достоверные и проверенные данные об этом феномене.

Цель. В рамках проводимого исследования была выдвинута идея о необходимости создания единой веб-платформы для реализации комплексного подхода к вопросу изучения интуиции. В качестве основной характеристики данного Интернет-ресурса можно выделить интеграцию отдельно разработанных методик с математико-статистическими методами и информационно-коммуникационными технологиями. Причем, если первый компонент характеризует объективные и субъективные особенности явления интуиции, то второй — позволяет выявить и проанализировать отдельные психические характеристики, влияющие на данное явление.

Обоснование. На сегодняшний день в психологии особое внимание уделяется исследованию совокупности интуитивных феноменов, связанных с выявлением и последующим анализом различных проявлений, психологических механизмов и закономерностей. Причем с увеличением количества испытуемых значительно повышается точность получаемой информации. Однако при этом также существенно увеличивается и сложность обработки накапливаемых данных. Для оптимизации данного процесса и повышения его результативности необходимо применение соответствующих информационных технологий и методов обработки больших объемов данных.

Реализация данной идеи осуществима путем создания веб-платформы, которая могла бы быть доступной как для исследователей, так и для испытуемых. По своей сути такой информационный портал мог бы содержать валидный и надежный инструментарий, позволяющий получать достоверные результаты для последующей содержательной интерпретации. Причем как сбор данных, так и математико-статистический анализ в данном случае не требовали бы постоянного и непосредственного контроля над деятельностью испытуемого со стороны экспериментатора.

Предварительные исследования в области изучения различных трактовок интуиции позволили сделать вывод о том, что зачастую психолог выбирает наиболее полный и адекватный метод из следующих методик: 1) нарративы, структурированные интервью; 2) опросники вида «карандаш — бумага», примерами которых можно назвать: опросник параметров интуиции в структуре саморегуляции И.В. Васильевой, опросник интуитивности Е.А. Науменко, тест способности к прогнозированию Л.А. Регуш, опросник интуитивного стиля С. Эпстайн, типологический опросник Майерс — Бриггс (МВТИ), методика диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко; 3) ситуационные задачи, например, методика «Прогностическая задача» (Л.А. Регуш, Н.Л. Сомова), методика «Пространственная антиципация» (Е.Н. Сурков, Г.В. Суходольский, А.З. Гафаров), методика оценки интуиции внешне наблюдаемого действия «Рулетка» (Е.А. Науменко); 4) диагностические программные комплексы, доступные как онлайн, так и оффлайн (тест оценки интуиции на материале фотоизображений преступников (авторы А.Ю. Попов, И.В. Васильева); а также экспериментальные программно-аппаратные процедуры (R. McCraty, P. Tressoldi, J. Mossbridge, D. Radin и т.п.), отличающиеся синхронной регистрацией различных физиологических и нейрофизиологических процессов, относящихся к быстро изменяющимся (расширение/сужение зрачка, электрическая активность головного мозга и сердца, электрическая проводимость кожных покровов, и т.п.) с одновременным выполнением интуитивных задач.

Помимо этого, достаточно часто исследователи обращаются к различным Интернет-ресурсам, среди которых могут быть программные или программно-аппаратные комплексы. Однако данные интернет-источники не всегда являются полностью открытыми для получения необходимой информации для последующей математико-статистичес-

кой обработки. Кроме того, подобные ресурсы не позволяют соотносить полученные данные с результатами традиционных методик, поскольку их основными задачами являются привлечение внимания к различным проявлениям феноменов интуиции, а также развлекательный характер. Такую роль играют мобильные приложения под систему Android (бесплатно из Play Market): Intuition 54, «Проверка Интуиции», Sixth Sense Free, «Тренажер Интуиции», «Test Psychic Intuition», «Intuition»; Под iOS: ESP Trainer, MITA, Telepathy O, Psychic, ESP 5 (локальные), Global Psychic Search, LIVE ESP.

Выводы. Разработка и создание веб-платформы позволит избежать основных из выше перечисленных недостатков. Кроме того, с ее помощью предполагается решить следующие задачи.

1. Изучение феномена интуиции за счет привлечения к участию широкого круга заинтересованных лиц. Решение данной задачи обуславливается выполнением специально имплементированных в платформу тестов, задач, игр (объективное отражение), а также за счет применения методов субъективной оценки, т.е. при помощи опросников, нарративов.

2. Обеспечение работы в коммуникативной среде с дружественным интерфейсом. Выполнение данной задачи возможно при создании личного кабинета с разграничением ролей («испытуемый» — «исследователь» — «администратор»), оснащенного инструментами визуализации и анализа динамики исследуемых показателей.

3. Выявление и анализ различных закономерностей явления интуиции, будь то индивидуальные или групповые, статичные или динамичные. Данная задача также связана с определением особенностей взаимосвязи явления интуиции с другими психическими характеристиками, такими как, например, темперамент, тип нервной системы, комплексом внешних факторов (метеорологические, социальные). Реализация данной задачи возможна за счет возможностей веб-платформы и позволит исследователям уточнять и моделировать психологические механизмы интуиции, в том числе и эмпирически, применяя различные математико-статистические методы (в частности, из data mining). Это, в свою очередь, даст возможность построения прогнозов и получения оценок различных аспектов интуиции для каждого конкретного испытуемого.

4. Выполнение валидизации и экспериментальной проверки соответствия предметной области создаваемых перспективных методик исследования интуиции, как уже существующих, так и реализуемых в ближайшем будущем. Решение данной задачи возможно при реализации технологических особенностей веб-платформы, в которой предусмотрены возможности для существенного расширения исследовательского функционала, т.е. инструментария.

5. Развитие отдельных методологических вопросов, связанных непосредственно с интуицией и позволяющих значительно укрепить междисциплинарные связи психологии с другими науками. Детальный анализ некоторых видов подобных исследований проведен в последние годы В.Н. Бинги [1], J. Mossbridge et al. [3], D. Vem et al. [2], однако до сих пор нераскрытыми остаются вопросы, связанные с генезисом и воспроизводимостью данных явлений. Решением данной задачи является то, что разрабатываемые современные методики, наряду с применением соответствующего математико-статистического аппарата, позволят достаточно полно учесть совокупность статических и динамических данных об испытуемом.

Таким образом, применение веб-платформы наряду с разработкой единых системных методик позволит проводить мониторинговые измерения с многократным повторением для каждого испытуемого, а также может дать ответ на вопрос о воспроизводимости, в том числе выявив факторы, с которыми связаны колебания успешности интуicionной деятельности испытуемого в ситуациях дефицита времени и/или информации. Помимо этого, сочетание методов, явно или неявно актуализирующих рациональную и иррациональную стороны интуиции, позволит развести феномены, которые обычно неразделимы в исследованиях данного явления.

Список литературы

1. Бинги В.Н. Принципы электромагнитной биофизики. — М.: Физматлит, 2011.
2. Bem D., Tressoldi P., Rabeyron T., Duggan M. Feeling the Future: A Meta-Analysis of 90 Experiments on the Anomalous Anticipation of Random Future Events. — 2014. — URL: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2423692>
3. Mossbridge J., Tressoldi P., Utts J. Predictive Physiological Anticipation Preceding Seemingly Unpredictable Stimuli: a Meta-Analysis // *Frontiers in Psychology*. — 2012.

Динамика функциональной межполушарной асимметрии у студентов при посещении практикума по английскому языку

Демарёва В.А., Каминская Н.В., Полевая С.А., Нижний Новгород

Dynamics of functional interhemispheric asymmetry in students when visiting a workshop on English

Demareva V.A., Kaminskaya N.V., Poleyaya S.A., N. Novgorod

Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ (грант № 14-06-31329-мол_а).

Английский язык за последние десятилетия стал универсальным языком международного общения, обеспечивающим успешность коммуникаций в быту, политике, науке и других сферах деятельности. Если человек осваивает английский язык в оптимальном состоянии, то обучение происходит с минимальной затратой ресурсов и отличается высокой эффективностью и устойчивостью. Особенности режимов работы мозга и организма, обеспечивающий оптимальные условия для реализации лингвистических функций, до сих пор изучены слабо.

Существуют различные психологические и лингвистические тесты для прогнозирования будущей успешности в обучении иностранным языкам. Эти тесты призваны оценить те или иные показатели уровня речевого развития. Однако подобные методики имеют ряд недостатков: низкую надежность, необходимость в экспертизе, опору только на среднестатистические данные, полное отсутствие знаний о маркерах оптимального состояния для конкретного человека.

Цель нашей работы состояла в поиске информативных признаков режимов работы мозга, связанных с успешным изучением английского языка студентами гуманитарных специальностей.

Методы исследования. Для оценки «полезной активности» на занятии по английскому языку использовался специальный протокол, обеспечивающий оценку успешности взаимодействия студентов на занятии, а также использования старого и нового языкового материала [1]. «Полезная активность» оценивалась по следующим критериям: 1) уровень активности при взаимодействии со студентами; 2) уровень активности при взаимодействии с преподавателем; 3) уместность высказываний; 4) аккуратность в использовании нового материала и эффективность использования новых слов; 5) эффективность использования новых семантических структур; 6) эффективность использования нового словаря; 7) аккуратность в использовании старого материала; 8) эффективность использования старого материала; 9) эффективность использования старых семантических структур; 10) эффективность использования старого словаря. Критерии 1–3 оценивались по 3-балльной шкале, критерии 4–10 — по 5-балльной. Оценка функциональной межполушарной асимметрии (ФМПА) у студентов, изучающих английский язык, проведена с помощью технологии компьютерной латерометрии [2, 4]. Виртуальное акустическое пространство формировалось с помощью серии дихотических импульсов частотой 3 Гц с нарастающей интерауральной задержкой при шаге 23 мкс. Интенсивность серий шелчков была постоянной для каждого испытуемого и не превышала 40 дБ над моноауральным порогом его слышимости с продолжительностью 50 мкс. Для оценки ФМПА использовались базовые показатели латерометрии: Δt мин — ха-

рактизует лабильность полушария, противоположного направлению «смещения звука»; Δt макс — характеризует возбудимость противоположного полушария; и Δt расщ — характеризует устойчивость противоположного полушария. Графическое отображение этих показателей называется звуколокализационной функцией (ЗЛФ).

Процедура исследования и описание выборки. Измерение ФМПА методом латерометрии проводилось у каждого студента до и после урока английского языка. В процессе занятия преподаватель оценивал «полезную активность» каждого студента в соответствии с описанными выше критериями. В исследовании приняли участие 15 студентов 1–2 курса факультета социальных наук ННГУ им. Лобачевского.

Результаты и их обсуждение. До и после занятий выборка практически поровну разделилась на правополушарных и левополушарных по показателям латерометрии: до занятий у 8 студентов доминировало левое полушарие и у 7 — правое ($p=0,67$); после занятия у 6 студентов доминировало левое и у 9 — правое полушарие ($p=0,28$). Однако, несмотря на устойчивость показателей по выборке, у каждого студента в контексте «до-после» зарегистрированы изменения направления ФМПА хотя бы по одному из показателей звуколокализационной функции. У 9 человек произошла инверсия ФМПА по показателю лабильности: у 7 произошло переключение от доминирования правого полушария до занятий к доминированию левого полушария после занятий и только у 2 проявилась обратная динамика: от доминирования левого полушария к доминированию правого. Сходные изменения зарегистрированы и по показателям возбудимости: у 6 произошло переключение от доминирования правого полушария к доминированию левого и у 2 — обратная динамика. По показателям устойчивости инверсия ФМПА проявилась у 5 студентов за счет уменьшения Δt расщ для исходно доминировавшего полушария: у 3 после занятий доминировало правое полушарие, у 2 — левое. Есть основания полагать, что занятия английским языком повышают лабильность и возбудимость левого полушария и обеспечивают левополушарный профиль ФМПА.

Анализ связи между исходным профилем межполушарной асимметрии и успешностью работы на практикуме по английскому языку указывает на то, что преимущество в освоении языка по разным критериям получают студенты, имеющие до занятий левополушарный профиль ФМПА. Чем выше устойчивость левого полушария, тем выше значения по критериям «аккуратность в использовании нового материала» ($r=0,54$; $p=0,037$); «эффективность использования новых слов» ($r=0,6$; $p=0,018$); «эффективность использования новых структур» ($r=0,53$; $p=0,04$); «эффективность использования нового словаря» ($r=0,52$; $p=0,046$); чем ниже возбудимость правого полушария, тем выше значения по критериям «уровень активности при взаимодействии со студентами» и «уровень активности при взаимодействии с группой» ($r=-0,52$; $p=0,046$).

Благодаря кластерному анализу (метод k -средних) массива данных, включающего показатели латерометрии и критерии «полезной активности» на практикуме, выявлены диапазоны показателей латерометрии, имеющие прогностическое значение по отношению к успешности лингвистической активности. В частности, студенты с высокими показателями устойчивости (Δt расщ $L=3678\pm 323$ мкс; Δt расщ $R=4080\pm 271$ мкс) наиболее успешны по критерию «аккуратность в использовании нового материала», но получили самые низкие баллы по критерию «уместность произносимых реплик на занятии». Студенты с низким уровнем правополушарной устойчивости (Δt расщ $L=1684\pm 124$) наиболее успешно взаимодействуют с учителем, наиболее уместно произносят реплики, а также получают наивысшие баллы по всем критериям, связанным с освоением старого материала: «аккуратность в использовании старого материала»; «эффективность использования старых структур»; «эффективность использования старого словаря». Однако у этих студентов самые низкие баллы по критерию «уровень активности при взаимодействии со студентами».

Полученные данные свидетельствуют, что левополушарный профиль межполушарной асимметрии (по показателям латерометрии) обеспечивает преимущество в освое-

нии английского языка, а практикум по английскому языку усиливает левополушарную доминантность по показателям лабильности и возбудимости. Этот результат хорошо согласуется с данными, полученными при искусственном формировании профиля асимметрии методом транскраниальной магнитной стимуляции: при подавлении активности правого полушария наблюдалась оптимизация лингвистических функций по отношению к иностранному языку и повышалась эффективность постинсультной реабилитации при афазии [3, 5].

Список литературы:

1. Золотова М.В., Делягина Л.К., Каминская Н.В., Мартянова Т.В. Компьютерные адаптивные тесты и достоверность результатов тестирования по английскому языку. // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. — 2014. — № 3-4. — С. 63–66.
2. Полевая С.А. Динамика межполушарных отношений при латерализации дихотического стимула. // Структурно-функциональные, нейрохимические и иммунохимические закономерности асимметрии и пластичности мозга: Мат-лы Всеросс. конф. с международным участием. — М.: ИКАР, 2007. — С. 501–505.
3. Черниговская Т.В., Деглин В.Л., Меншуткин В.В. Функциональная специализация полушарий мозга человека и нейрофизиологические механизмы языковой компетенции // Доклады АН СССР. — 1982. — Т. 267. №2. — С. 499–502.
4. Щербаков В.И., Шеромова Н.Н., Паренко М.К., Полевая С.А. Способ исследования межполушарной сенсорной асимметрии. Патент РФ № 2198589, зарегистрирован в Государственном реестре изобретений Российской Федерации, 2003.
5. Weiduschat N., Thiel A., Rubi-Fessen I., Hartmann A., Kessler J., Merl P., Kracht L., Rommel T., Heiss D.W. Effects of Repetitive Transcranial Magnetic Stimulation in Aphasic Stroke A Randomized Controlled Pilot Study // Stroke. — 2011. — №42. — P. 409–415.

Субъективная неопределенность решения комплексных проблем человеком

Елисеенко А.С., Поддьяков А.Н., Москва

The subjective uncertainty in complex problem solving

Eliseenko A.S., Poddiakov A.N., Moscow

Работа поддержана РГНФ, проект 15-06-10489а.

Одной из интенсивно развивающихся областей когнитивной науки является изучение процесса решения комплексных проблем человеком (РКП). Интерес к этой области не случаен. Количество разнородных кризисов, которое можно наблюдать в мире, однозначно указывает на то, что справиться с комплексными проблемами человеку затруднительно. Например, задача устойчивого развития и управления большими социальными системами, где много непрозрачных взаимозависимостей и задержек обратной связи, решается на короткое время, а затем система погружается в кризис снова и снова. Подтверждением этому может служить современное состояние дел в мировой экономике и политике, где один кризис сменяет другой. Значительное количество военных противостояний на планете показывает, что, несмотря на все попытки искать политические решения (по сути предложить решение комплексной проблемы), ситуация скорее закончится кризисом, чем разрешится в конструктивном ключе.

На этом фоне проблематика РКП может быть сформулирована следующим образом: что мы делаем, когда не знаем, что делать в ситуации сложности, динамичности, неопределенности и новизны?

В настоящее время в парадигме РКП принят подход, в котором процесс решения комплексных проблем описывается через моделирование взаимоотношений трех групп переменных: переменные задачи, субъективные переменные, переменные среды (Frensch, Funke, 1995).

В различных работах (Васильев, 1998, 2004, 2006; Дёрнер, 1997; Елисеенко, 2013; Елисеенко, Подьяков, 2013; Короткова, 2005; Подьяков, 2002, 2007; Berry, Broadbent, 1995; Dorner, 1990; Goode, Beckman, 2010; Frensch, Funke, 1995; Funke, 2012; Greiffetal., 2013; Greiff, Wustenberg, 2014; Gussetal., 2010; Osman, 2010; Poddiakov, 2006; Quesadaetal., 2005; Wustenbergetal., 2014; и др.) исследуются: вклад, структура, направления связей трех групп переменных в процессе решения комплексных проблем. К переменным задачи можно отнести: количество элементов системы (от 6 элементов до нескольких тысяч); степень связности элементов между собой и характер этих связей; сложность внутренней динамики этих связей; степень задержки обратной связи; интерактивность системы, и т.д. К субъективным переменным, исследователи относят: мотивацию, эмоции, целеполагание, уровень саморегуляции, уровень интеллекта решающего, знания и экспертиза и др. В качестве переменных среды изучаются макропеременные (принадлежность решающего к той или иной культуре и т.п.), и ситуативные переменные: социальный контекст, обратная связь от экспериментатора и т.д.

Одной из важных тенденций последнего времени является стремление к объединению четырех направлений — «решение комплексных проблем» (complex problem solving), «комплексное мышление и рассуждение» (complex thinking and reasoning), «принятие решений в естественных условиях» (naturalistic decision making) — в кластер «комплексное познание» (complex cognition; другой вариант перевода — «познание сложного»).

В данной работе рассматривается связь группы субъективных переменных с успешностью решения комплексной проблемы, смоделированной посредством компьютерного динамического сценария. В группу исследуемых субъективных переменных вошли: субъективная неопределенность, субъективная уверенность и субъективные ожидания результата от собственных действий.

В исследовании приняли участие 46 респондентов. Участникам предлагалось управлять виртуальной фабрикой в пошаговом режиме в течение 24 циклов симуляции (24 виртуальных месяца). Целью управления являлась максимизация баланса виртуальной фабрики. По ходу эксперимента записывался автоматизированный протокол действий. В конце каждого цикла участники отмечали субъективные оценки своей уверенности, в начале следующего цикла — оценку совпадения реальности с ожиданиями и оценку субъективной неопределенности. Оценки осуществлялись по шкале от 0 до 6, где 6 — это всегда высокая неопределенность, высокая неуверенность и неоправданность ожиданий от собственных действий. Эффективность решения измерялась изменением баланса на каждом цикле.

Каждая субъективная шкала описывалась двумя параметрами: средняя оценка по 24 циклам и среднее приращение оценок по 24 циклам симуляции. Именно параметры субъективных шкал были использованы для анализа данных.

При анализе данных были получены две достоверные модели связей динамики оценок субъективных переменных и эффективности РКП. Эти связи можно выразить следующими регрессионными уравнениями: $Pr = -0,46Au + 0,36Fe + \varepsilon^*$, где Pr — эффективность РКП, Au — средняя оценка неопределенности, Fe — среднее приращение оценок оправдания ожиданий, ε^* — ошибка. $Au = 0,49Ar_2 + 0,29Ae + 0,26Fe - 0,32Pr + \varepsilon^*$, где Au — средняя оценка неопределенности, Ar_2 — средняя оценка неуверенности в понимании задачи, Ae — среднее оценок неоправданности ожиданий, Fe — среднее приращение оценок неоправдавшихся ожиданий, Pr — эффективность РКП, ε^* — ошибка.

При качественном анализе результатов эксперимента и протоколов самоотчета респондентов было обнаружено, что за снижением субъективной неопределенности в ходе РКП стоят два различных механизма у двух разных групп решателей: решатели с исследовательским поведением (те, которые планомерно и организовано действовали в ситуации РКП) и решатели с хаотическим поведением (те, которые полагались на волю случая и действовали без какой-либо стратегии). У решателей с исследовательским поведением имеет место нарастание оптимистической определенности на основе всё

более полной и успешной ориентировки в изучаемой системе и способах действий с ней, нарастающая уверенность в ожидаемых реакциях системы и в способах достижения цели. У решателей с хаотическим поведением увеличивается пессимистическая определенность из-за устойчивого неуспеха деятельности, растет уверенность в невозможности справиться с задачей и усиливается всё более определенное желание выйти из ситуации решения.

В настоящее время мы проводим изучение закономерностей и особенностей динамики соотношения двух составляющих решения комплексной проблемы, считающихся базовыми (приобретения человеком информации о системе и использования полученной информации для управления) в условиях динамической, снижающейся и растущей, неопределенности, когда система трансформируется. В исследовании используется система регистрации движения глаз (ай-трекинг), что позволяет выделить и проанализировать меняющиеся зоны и паттерны поисковой активности у участников эксперимента в ходе решения.

Список литературы:

1. Васильев И.А. Специфика мыслительной деятельности человека в сложных ситуациях // Мат-лы Первой росс. интернет-конф. по когнитивной науке / Под ред. Гусева А.Н., Соловьёва В.Д. — М.: Психология, 2004. — С. 136–141.
2. Дёрнер Д. Логика неудачи: стратегическое мышление в сложных ситуациях. — М.: Смысл, 1997.
3. Подьяков А.Н. Неопределенность в решении комплексных проблем // Человек в ситуации неопределенности / Под ред. Болотовой А.К. — М.: ТЕИС, 2007. — С. 177–193.
4. Подьяков А.Н., Елисеенко А.С. Связи субъективной неопределенности и эффективности решения комплексной проблемы (на материале деятельности управления виртуальной фабрикой) // Психологические исследования. — 2013. — Т. 6. №28. — С. 4. — URL: <http://psystudy.ru>
5. Frensch P.A., Funke J. (Eds.). Complex problem solving: the European perspective. — Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
6. Osman M. Controlling uncertainty: A review of human behavior in complex dynamic environments // Psychological Bulletin. — 2010. — 136(1). — P. 65–86.

Анализ подходов к пониманию интуиции и планирование комплексного психологического эксперимента

Заева М.А., Васильева И.В., Тюмень, Григорьев П.Е., Симферополь

Analysis of approaches to understanding the intuition and planning of complex psychological experiment

Zaeva M.A., Vasilieva I.V., Tumen, Grigoriev P.E., Simferopol

То, что люди понимают под проявлениями интуиции, описывается ими по-разному: «случайно ли я проспал рейс на самолет, который потерпел авиакатастрофу?»; «я еще утром чувствовала, что я выиграю дело», «я знала, что это выйдет мне боком», «у меня вдруг появилась уверенность при выборе экзаменационного билета, что именно в этом те вопросы, которые я выучил». Важно понять, как примеры интуиции в понимании обывателей сопрягаются с определением, закономерностями, механизмами интуиции в научной психологии. Определений интуиции в психологии насчитывается более полусотни. Путем классификации этих определений, можно их свести к пяти основным кластерам.

В первом кластере определений интуиции рассматривается как способ обработки информации, получаемой из жизненного опыта и актуализируемой в момент какой-либо лично значимой ситуации (Пономарев Я.А., 1967; Тверски А., Канеман Д., 1974; Науменко Е.А., 2001). Типичным примером может послужить определение Е.А. Науменко:

«Интуиция — это психическое явление, обеспечивающее специфический процесс обработки информации на неосознаваемом уровне, в форме избирательности, выражающейся в специфике формирования образа с последующей его актуализацией в виде знания». Нарративом, подходящим под данное определение может выступать история одного из испытуемых: «при принятии решения, выходить мне замуж за этого человека или нет, я испытывала различные чувства. Например, когда я думала, что не готова выйти за него замуж, мои пальцы как будто кто-то колот невидимыми иголками и болела голова, а когда решала, что да, я хочу выйти за него замуж — мне всегда было тепло, хорошо себя чувствовала».

Во втором кластере интуиция рассматривается как вероятностное знание о будущих событиях. Данные определения основываются на понятии антиципации, которая сопоставляется с прогностической деятельностью человека, предсказыванием (В.Д. Менделевич, Н.П. Ничипоренко, Л.А. Регуш, Б.Ф. Ломов, Е.Н. Сурков). Так, по определению Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова (1980), антиципация — это способность действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий. Антиципация проявляется на сенсорном, мыслительном уровнях отражения, а также функционирует в познавательных, коммуникативных, адаптивных аспектах. Каждый человек обладает определенными личностными характеристиками, которые проявляются в ситуациях принятия какого-либо решения. Человек в такие моменты способен моделировать будущее, а выражаться оно будет в виде предсказания, предвидения. Примером может служить следующий рассказ испытуемой: «мне раз в год, начиная с 12 лет, снится сон, что я где-то нахожусь, у моря. С возрастом, я перед сном представляла эту картинку и мечтала, что мне там будет хорошо. Прошли годы, я забыла этот сон, и опомнилась только тогда, когда прошло уже 15 лет, а я вышла замуж и уехала жить к морю. Тогда, маленькой, я как будто бы знала, что буду жить у моря, а не в Сибири». Данный пример красочно описывает феномен предчувствия, описанного Л.А. Регуш (2003): «предугадывание, содержит прогностическую информацию, полученную неосознанно, часто в результате озарения, которому предшествовал опыт взаимодействия с определенным предметом, сосредоточенность на нем».

В третьем кластере интуиция описывается как рациональный способ мышления. Данный подход изначально был предложен в философии и представляет собой учение об интеллектуальной интуиции: постижении идеальных, умозрительных, пространственно-временных описаний объектов (Сократ, Платон, Р. Декарт, Б. Спиноза, Дж. Локк, М. Бунге). Рассмотрим определение, описанное Р.М. Грановской (1988): «Интуиция — специфический метод познания, при котором возникает иллюзия прямого усмотрения искомого вывода». Интеллектуальная интуиция разрабатывается в трех направлениях: проблема познания общего, проблема происхождения начальных, логически не выводимых ниоткуда идей и понятий, проблема понимания, улавливания смыслов. Примером определения могут служить истории великих открытий — сон о периодической таблице Д.И. Менделеева, сон М. Лермонтова о решении сложной задачи, сон И. Хоу о правильном конструировании иголки для швейной машины и т.д. Можно предположить, что *бессознательное* или *надсознательное* человека обладает искомой информацией о будущем, но не может сообщить ее сознанию, ведь во сне они находили решения трудных, актуальных для них задач.

Четвертая группа рассматривает интуицию как иррациональный способ мышления. Данные определения описывают в философии (Ф. Шеллинг, А. Шопенгауэр, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, А. Бергсон и др.). Ограничивая возможность разума в процессе познания, они описывают алогичный и иррациональный характер бытия. Например, А. Шопенгауэр считал рациональными средствами познания — рассудок, разум, понятия, категории, суждения, которыми может овладеть любой человек и стать ученым. В это время, в науке принципиально новое открывают не просто ученые, а гении, обладающие иррациональной интуицией. Рассмотрим некоторые определения интуиции как

иррациональной функции: «интуиция не является результатом намеренного действия, это скорее произвольное событие, зависящее от различных внутренних и внешних обстоятельств, но не акт суждения» (К. Г. Юнг); «способность к творчеству связана с иррациональной интуицией, она — божественный дар, который принадлежит избранным» (И. Кант); «интуиция есть иррациональное созерцание» (А. Шопенгауэр, А. Бергсон); «интуиция есть видение конкретной целостности бытия» (Н.О. Лосский). Иррационализм подводит человека к творчеству, человек обращает свое внимание на трудно достижимые цели, в процессе достижения которых возникают идеи, возникшие интуитивно, способствующие более эргономичному, мобильному достижению результата.

В пятом кластере интуиция рассматривается как способ переработки не только локальной, но и нелокальной (в физическом смысле) информации (Р. Пэсини, С. Эпстайн, К. Г. Юнг). В частности, исходным материалом для интуитивного знания Юнга могут служить эмоции и образы личного и коллективного бессознательного, а также спонтанные продукты психики, находящиеся вне времени и пространства, но сопрягающие *психическое* и *физическое* в области смыслов. Рассмотрим определение И.В. Васильевой и П.Е. Григорьева: «интуиция — механизм переработки информации о физически нелокальных, личностно и/или биологически значимых событиях». Субъект деятельности должен быть эмоционально погружен в ситуацию, она должна быть значимой для него и релевантна ведущим потребностям и мотивам, ведущей деятельности; испытуемый должен быть готовым проводить анализ и оценку произошедшего. Если субъект деятельности, получая обратную связь о результатах своей работы, эмоционально подключается к ней, то он проводит анализ эффективности своей деятельности, корректирует что-либо для дальнейшего личностного роста. Данный подход видится наименее проработанным и наиболее перспективным — как в свете развития информационных технологий, позволяющим интенсифицировать исследования, так и в свете последних достижений квантовой физики и биологии, где нелокальность информации, времени и пространства, постулируется коренным свойством природы.

Цель нашего исследования: определение психологических коррелятов интуиции. Гипотезой является следующее проверяемое предположение: успешность реализации интуиционной деятельности имеет индивидуальные черты и динамику, и связана с психофизиологическими, эмоциональными, личностными факторами. Для подтверждения данной гипотезы будут использованы следующие методы: Insight-Test (авторы Григорьев П.Е., Таратухин А.А.) — программа, предназначенная для сбора экспериментальных данных по вопросам: прекогниции, посткогниции, для изучения и тренинга эффектов «прямого знания» или «прямого восприятия», а также для выявления индивидуальных особенностей интуиции у конкретного пользователя; LUM («Универсальный мониторинг экологического здоровья» (УМОН) (авторы — Григорьев П.Е., Таратухин А.А. г. Симферополь) — программа, предназначенная для комплексного мониторинга состояния организма человека с помощью экспресс-методик оценки психоземонального состояния, центральной и вегетативной нервной системы, функциональной системы гемодинамики и т.д.; и «Антиципация аффективных стимулов», модификация эксперимента Д. Бэма (модификация П.Е. Григорьева, И.В. Васильевой, авторы программы — Григорьев П.Е., Тютюнник А., Марущак Б. г. Симферополь); структурированное интервью, классифицирующее феноменология индивидуально-типических черт проявления интуиции в жизни испытуемого.

Список литературы:

1. Васильева И.В., Григорьев П.Е. Интуиция: от противоречивости теоретических объяснений к методологии доказательного эмпирического исследования // Вестник ТюмГУ. — 2014. — №9.
2. Кармин А.С. Интуиция. Философские концепции и научное исследование. — СПб: Наука, 2011. — 904с.

«Опустошение сознания» с помощью семантической сатиации как способ преодоления иллюзии Мюллера-Лайера

Науменко О.В., Санкт-Петербург

“Clearing consciousness” with semantic satiation as the means to reduce Muller-Lyer illusion

Naumenko O.V., Saint-Petersburg

Исследование выполнено при поддержке гранта РФФИ № 14-06-00302 А.

Настоящее экспериментальное исследование основывалось на предположении о том, что зрительные иллюзии — закономерный результат работы перцептивных механизмов, которые на основе визуальной информации строят осознаваемые образы внешнего мира — интерпретацию входящей информации. Обычно мы получаем полноценные данные об окружающем мире, на основе которых зрительная система автоматически строит адекватные образы восприятия. Но в ситуации, когда входящей информации недостаточно для того, чтобы построить однозначный образ, и воспринимаемая ситуация оказывается неопределенной (как, например, при восприятии иллюзорных изображений), перцептивная система осуществляет выбор наиболее вероятной версии из нескольких возможных. Этот выбор подчиняется требованию непротиворечивости: предпочитается такой осознаваемый образ, который позволяет осмысленно совместить все входящие потоки информации.

В исследовании предполагалось, что перцептивный выбор обладает последствием [1]. Если осознаваемый перцептивный образ является результатом выбора одной из возможных интерпретаций входящей информации, то он должен обладать устойчивостью, которая, в свою очередь, должна ослабевать с течением времени (при наличии перерыва), а также под влиянием смены контекста (при введении отвлекающего задания). Для проверки этой гипотезы в эксперименте исследовался процесс угасания иллюзии Мюллера — Лайера. Также была сделана попытка повлиять на выраженность последствия посредством кратковременного «опустошения» сознания с помощью эффекта семантической сатиации.

В эксперименте на добровольной и безвозмездной основе приняли участие 122 человека (88 женщин, 34 мужчины) в возрасте 16–59 лет (ср. знач. 25, ст. откл. 7.6) с нормальным или скорректированным до нормального зрением.

В эксперименте испытуемым предъявлялась иллюзия Мюллера — Лайера в варианте фигуры Брентано и предлагалось 50 раз подряд выполнить основное задание: найти середину отрезка. Положение центрального элемента изменялось от пробы к пробе (величина сдвига относительно истинного центра отрезка варьировалась случайным образом от -181 до 109 пикселей), однако последовательность сдвигов была одинакова для всех испытуемых. Отдельно подчеркивалось: «Очень важно, чтобы Вы давали ответ, основываясь только на Ваших зрительных впечатлениях. Доверяйте только Вашим глазам, а не тому, что Вы предполагаете или знаете. Мы изучаем Ваш глазмер, а не Ваши мыслительные способности».

Все участники были случайным образом распределены на 4 группы. Группа 1 («без пауз») выполняла все 50 проб основного задания непрерывно. В группах 2, 3, 4 после каждых 10 проб наступала пауза, во время которой нужно было либо просто ждать продолжения эксперимента, либо выполнять дополнительное задание. В группе 2 во время паузы нужно было ничего не делать в течение 20 секунд. В группе 3 требовалось читать вслух список из 15 не связанных друг с другом по смыслу слов. В группе 4 нужно было повторять вслух одно и то же слово, пока оно не потеряет смысл. В качестве такого слова для повторения предлагалось слово «брелок», которое оставалось на экране до тех пор, пока испытуемый не решал, что достиг требуемого состояния (эффекта семантической сатиации).

Фиксировались ответы испытуемых (величина отклонения от правильного ответа в пикселях). Также измерялось время, которое испытуемый затрачивал на произнесение слов вслух во время пауз. Испытуемые не получали обратную связь о точности или скорости своих ответов. После прохождения эксперимента все участники отвечали на вопросы постэкспериментального интервью, в том числе о стратегиях выполнения основного задания. Предварительный анализ ответов испытуемых на вопросы постэкспериментального интервью был необходим для того, чтобы выявить дополнительные факторы, которые могли бы повлиять на искомый эффект — зависимость угасания иллюзии от типа паузы.

Важным фактором, который впоследствии учитывался при анализе данных, был способ выполнения испытуемым основной инструкции. Оказалось, что только 59% испытуемых (72 человека) выполняли исходное требование и ориентировались на видимые расстояния, не пытаясь использовать свое знание об иллюзии. 36% (44 человека) корректировали свои ответы с учетом знания об иллюзорном эффекте — они намеренно сдвигали свой ответ в сторону, противоположную действию иллюзии. 5% (6 человек) использовали обе стратегии попеременно — они были исключены из дальнейшего анализа.

О наличии двух стратегий стало известно не только из самоотчетов испытуемых, но и из данных по времени реакции и точности испытуемых в первых пробах. Те испытуемые, которые сообщили, что корректировали свои ответы с учетом иллюзорного эффекта, давали ответы в среднем на 0.4 секунды медленнее (U Манна — Уитни, $p=0.000$), чем те, кто сказал, что ориентировался на видимые расстояния. Уже в первых 10 пробах испытуемые, которые корректировали свои ответы с учетом иллюзии, демонстрировали меньшую выраженность иллюзорного эффекта (в среднем на 2 пикселя), чем испытуемые, которые ориентировались на видимые расстояния (U Манна — Уитни, $p=0.03$).

Вся последовательность проб основного задания была разделена на 5 блоков (по 10 заданий).

При «ориентации на видимые расстояния» в группе 1 («без пауз») выраженность иллюзорного эффекта при выполнении всех блоков (включая первые 10 проб) была меньше, чем в других группах (H Краскала — Уоллеса, $p=0.000$; U Манна — Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений, $p=0.03$). Изначально предполагалось, что различия между группами при выполнении первых 10 проб не должны были наблюдаться, т.к. паузы вводились только после первого блока. Возможно, группа 1 при «ориентации на видимые расстояния» не была эквивалентна остальным группам.

При «коррекции ответов с учетом иллюзии» испытуемые всех групп выполняли первые 10 проб основного задания примерно одинаково (H Краскала — Уоллеса, $p=0.121$).

При выполнении блоков 2–5 выраженность иллюзорного эффекта в группе 1 («без пауз») оказалась больше, чем во всех остальных, при «ориентации на видимые расстояния» (H Краскала — Уоллеса, $p=0.000$; U Манна — Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений, $p=0.000$).

Выраженность иллюзорного эффекта в группе 4 («паузы с сатацией») при выполнении блоков 2–5 была наименьшей по сравнению с группами «без пауз» и с «пустыми паузами» (H Краскала — Уоллеса, $p=0.000$; U Манна — Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений при сравнении с группами 1 и 2, $p=0.006$). Группы 3 («паузы с чтением разных слов») и группа 4 («паузы с сатацией») отличались по этому параметру только на уровне статистической тенденции (U Манна — Уитни с поправкой Бонферрони для множественных сравнений, $p=0.078$).

Таким образом, все испытуемые поддавались действию иллюзии Мюллера — Лайера. Постэкспериментальное интервью показало: некоторые испытуемые ориентировались на видимые расстояния при выполнении основного задания, в то время как другие корректировали свои ответы с учетом знаний об иллюзорном эффекте. При отсутствии перерывов угасание иллюзии не наблюдалось даже после прохождения 50 проб. Наличие перерывов помогало испытуемым «преодолеть» действие иллюзии только в

том случае, если они пытались корректировать свои ответы с учетом знаний об иллюзорном эффекте. При этом несколько более явно угасание наблюдалось именно тогда, когда во время перерывов нужно было достигать эффекта семантической сатиации за счет многократного повторения одного и того же слова. Если испытуемые не пытались «угадать» местонахождение истинной середины отрезка, а просто давали ответ на основе того, что видели своими глазами, то угасание иллюзии не наблюдалось даже при наличии каких-либо перерывов.

Естественные изменения осознаваемого содержания с течением времени, смена контекста, а также кратковременное «опустошение» сознания позволяли ослабить устойчивость перцептивного последствия только в том случае, когда испытуемый пытался прикладывать сознательные усилия для решения поставленной перед ним задачи.

Я благодарна В.А. Гарькавому за помощь в написании компьютерной программы.

Список литературы:

1. Аллавердов В.М. Сознание как парадокс. — СПб: ДНК, 2000.

Мнемический эффект отрицания: намеренное отрицание автобиографических воспоминаний ведет к их забыванию

Нуркова В.В., Москва

Mnemonic effect of denial: the intentional rejection of autobiographical memories leads to their loss

Nourkova V.V., Moscow

Парадокс высокой спонтанной пластичности автобиографических воспоминаний при сохранении их несомненной субъективной достоверности зафиксирован во многих исследованиях (см. обзоры [2, 4]). В большинстве работ речь идет о мотивационно обусловленном изменении воспоминаний в сторону более согласованной / вероятной / желательной версии произошедшего события. При этом процесс трансформации остается преимущественно произвольным, а сам факт трансформации остается неосознанным [1]. Вне исследовательского фокуса остается вопрос о феноменах пластичности автобиографической памяти в ситуациях намеренной декларации ложного или намеренного отрицания истинного события.

В уникальной серии исследований Даниэль Полэж [5, 6] испытуемые пытались убедить экспериментатора в том, что ложные события из их детства произошли на самом деле. Большинство испытуемых после акта лжи в еще большей степени настаивали на отсутствии данных событий в своем опыте, в то время как меньшинство (16%), наоборот, демонстрировали убежденность в их реальности. Неоднородность результатов Полэж связывает с индивидуальными различиями испытуемых, полагая, что меньшинство, испытывающее сильный когнитивный диссонанс от акта лжи, редуцирует его за счет присвоения ложных воспоминаний, в то время как большинство, наоборот, жестко маркируют сконструированный образ как продукт воображения (эффект “fabrication deflation”).

Согласно нашей гипотезе, мнемический эффект намеренной лжи определяется ситуативным соотношением между двумя противоположными тенденциями в работе автобиографической памяти — от преимущественной ориентации при воспроизведении на полюс «адаптивного соответствия» (гибкого приспособления к текущей ситуации) или на полюс «самосогласованности» (сохранения целостности и преемственности своей личности, выходящей за пределы текущей ситуации) [3]. При доминировании тенденции «адаптивного соответствия» ожидается бдительность в мониторинге реальности содержания памяти и, как следствие, адекватное разделение исходно истинного и привнесенного актов лжи. При доминировании тенденции к «самосогласованности» ожидается обратное — имплантация ложного воспоминания как способ редукции психологического дискомфорта, связанного с актом лжи угрожающим позитивной самоидентичности.

В связи с этим, целью проведенного исследования стало выявление влияния различных вариантов декларирования намеренной лжи и правды на отсроченную субъективную достоверность автобиографических воспоминаний, исходя от оцениваемых человеком как правдивые или ложные. Актуализация тенденции «адаптивного соответствия» по М. Ковею достигалась за счет активного вовлечения испытуемых в решение реальной экспертной задачи, что должно было повысить выраженность описанного Д. Полэж эффекта “fabrication deflation”. Так же мы рассмотрели отсутствующий в ее экспериментальных случаях публичного отречения от субъективно истинного воспоминания.

Методика. В исследовании приняло участие 47 испытуемых, средний возраст 20.3 (3.8), из них 20 юношей и 27 девушек. Все испытуемые во второй раз участвовали в Летней школе 2014 журнала «Русский репортер» (<http://letnyayashkola.org/about/>), которая организуется ежегодно в полевых условиях. С каждым участником работа проводилась индивидуально. Экспериментатор представлялся «историком», который собирает воспоминания участников школ предыдущих лет. Испытуемым предлагался список наиболее ярких событий школы 2013 года, из которого требовалось выбрать и описать три наиболее запомнившихся ключевых эпизода. Затем им предлагалось три ложных эпизода, относящихся к тем же событиям («А другие участники рассказали нам, что на самом деле...»). После этого испытуемых просили принять участие в качестве экспертов в исследовательском проекте, посвященном коммуникативным приемам убеждения. Для этого от них требовалось пересказать все эпизоды за исключением двух контрольных таким образом, чтобы убедить собеседника, что каждый из них истинен или ложен. Через 4 дня испытуемые получали краткие описания всех эпизодов и оценивали по шкале от 1 до 7 баллов свою уверенность в том, что конкретный эпизод имел место в действительности. Работу с испытуемыми и кодировку полученных данных проводили студенты факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова А.А. Иванова и А.И. Кожевников.

Результаты и обсуждение. В нашем исследовании удалось реплицировать результаты Л. Полэж в части подтверждения повышения критичности к содержанию своей памяти после лжи о реальности нереального события (эффект “fabrication deflation”). Испытуемые, пытавшиеся выдать за правду эпизоды, которые им самим представлялись ложными, в 94% случаев достоверно сохраняли их объективную оценку ($M=1.45$, $SD=0.9$), что значительно выше, чем в соответствующих контрольных условиях (81% правильных ответов, $M=2.02$, $SD=1.5$) рассказа ложного события без повторного воспроизведения ($t(46)=-3.39$, $p=0.001$). Можно считать, что убедительная ложь в данном случае интерпретировалась испытуемыми как коммуникативная компетентность и потому не содержала угрозы их позитивной самоидентичности при высокой заинтересованности в успешном решении поставленной задачи. Это объясняет, почему в функционировании автобиографической памяти при данном условии однозначно реализовывалась стратегия бдительности мониторинга источника воспоминания.

При условии «реальный эпизод — рассказывается правда» 98% испытуемых верно подтвердили реальность события при 0% ложных отрицаний ($M=6.66$, $SD=0.7$). При контрольном условии оценки воспроизведенного субъективно реального эпизода без последующего описания 83.4% испытуемых дали верно положительные суждения и 8.5% — ложно отрицательные суждения относительно его истинности ($M=6.23$, $SD=1.6$). Таким образом, подтверждение правдивости субъективно истинного воспоминания в коммуникативной ситуации связано с однозначной отсроченной убежденностью в его истинности по сравнению с актуализацией воспоминания для себя ($t(46)=2.552$, $p=0.012$).

Совершенно иные результаты мы получили в ситуации, когда испытуемый пытался продемонстрировать свои коммуникативные навыки, убеждая интервьюера в ложности исходно субъективно истинного воспоминания. Здесь 17% испытуемых впоследствии ошибочно утверждали, что целевого события на самом деле не было ($M=5.68$, $SD=2.2$), что значительно отличалось от соответствующего контрольного условия ($M=6.23$,

SD=1.56, $t(46)=-2.219$, $p=0.029$). Полученный феномен можно назвать «мнемическим эффектом отречения», который, вероятно, связан с тем, что отказ от субъективно достоверного автобиографического опыта имеет большую «психологическую стоимость» по сравнению с принятием нового, пусть и недостоверного содержания и сам по себе актуализирует тенденцию к восстановлению «самосогласованности». Забывание в данном случае является произвольным приемом редукции психологического дискомфорта от посягательства на сложившийся у человека корпус автобиографических воспоминаний. Если высказываемое предположение верно, то при повышении смысловой насыщенности воспоминания и специальной активизации функции «самосогласованности» выраженность «мнемическим эффектом отречения» должна нарастать.

Таким образом, в проведенном нами исследовании было подтверждено существование недавно описанного мнемического эффекта повышения бдительности после намеренного создания ложного воспоминания (“fabrication deflation”). Был впервые описан «мнемический эффект отречения», который заключается в забывании прежде несомненно истинного воспоминания после его ложного отрицания. Дальнейшие исследования могут прояснить факторы, провоцирующие манифестацию или угнетение полученных эффектов пластичности автобиографической памяти.

Список литературы:

1. Нуркова В.В., Василенко Д.А. Формирование вариативного репертуара самоопределяющих воспоминаний как средство развития самоидентичности // Вестник РГГУ. Серия «Психологические науки». — 2013. — № 18(119). — С. 11–30.
2. Нуркова В. В. Доверчивая память: Как информация включается в систему автобиографических знаний // Когнитивные исследования: Сб. научных трудов / Под ред. В.Д. Соловьева и Т.В. Черниговской. — Т. 2. — М.: ИП РАН, 2008. — С. 87–102.
3. Conway M.A. Memory and the Self // Journal of Memory and Language. — 2005. — V. 53 (4). — P. 594–628.
4. Frenda S. J., Nichols R. M., Loftus E. F. Current issues and advances in misinformation research // Current Directions in Psychological Science. — 2011. — 20. — P. 20–23.
5. Polage D. C. Fabrication deflation? The mixed effects of lying on subsequent memory // Applied Cognitive Psychology. — 2004. — 18. — P. 455–465.
6. Polage D. C. Fabrication inflation increases as source monitoring ability decreases // Acta Psychol (Amst). — 2012. — Feb. — 139(2). — P. 335–342.

Создание трудностей как постановка и решение когнитивных задач

Поддьяков А.Н., Москва

Creating difficulties as posing and solving cognitive problems

Poddiakov A.N., Moscow

подавляющее число исследований в когнитивной психологии посвящено тому, как различные субъекты (люди, животные, системы искусственного интеллекта) решают те или иные задачи и справляются с познавательными трудностями. Но не меньший интерес представляет и то, как и зачем живые существа (прежде всего — люди) сами создают трудности, проблемы и задачи для других субъектов. Данной теме посвящено значительно меньше исследований. Между тем, на высших уровнях развития психики имеет смысл говорить о творческих способностях, одаренности и таланте в области изобретения проблем, задач, трудностей, предназначенных для других.

В основные цели создания трудностей входят: а) деструктивные, направленные на нанесение ущерба; б) конструктивные, направленные на развитие того, для кого эти трудности разрабатываются (руководство физическими тренировками спортсмена, разработка систем проблемного обучения и т.п.); в) исследовательские (диагностические)

— узнать, как тот или иной субъект (конкретный человек, определенная возрастная группа, организация, представитель другого биологического вида) справляется с различными трудностями, решает разного рода задачи.

Исходно, на относительно ранних этапах эволюции, в связи с объективной конкуренцией за ресурсы, живые организмы открывают для себя те или иные возможности подавления активности конкурентов, их конкурентоспособности, перевода на более низкий уровень функционирования и развития. Эта задача решается путем создания деструктивных трудностей для соперника — вначале весьма примитивных. Постепенно эти трудности становятся все более изощренными, а также создаются трудности новых типов — диагностирующие и конструктивные. Диагностирующие трудности предназначены для проверки возможностей другого субъекта, конструктивные — для расширения его возможностей.

В целом, возникновение различных типов создания трудностей в филогенезе происходит в следующем порядке.

1. Деструктивные трудности (могут создаваться примитивными организмами и растениями, например, путем выделения определенных химических веществ, подавляющих соседей; у человека достигают высокого уровня развития и дифференциации — как и все последующие типы).

2. Диагностирующие трудности, подготавливающие последующее нанесение ущерба (создаются более высокоорганизованными существами — рыбами, насекомыми и т.д., например, в виде пробных атак на потенциальную жертву).

3. Конструктивные трудности с целью оказания помощи в обучении (создаются высшими млекопитающими — например, хищниками, приносящими детенышам живую добычу, в разной степени готовую к сопротивлению).

4. Диагностирующие трудности, подготавливающие последующую помощь. Их смысл: создать другому некоторую трудность, по его реакции получить обратную связь и на этой основе помочь. Судя по всему, они практически полностью отсутствуют у животных и появляются лишь у человека, причем на определенном этапе развития человеческой культуры — в виде нагрузочных медицинских проб, диагностических заданий разной трудности при обучении и т.д.

Разные человеческие сообщества (культуры) в разной степени стремятся к развитию деятельностей по созданию трудностей различного типа. Общее соотношение конструктивных и деструктивных трудностей, создаваемых людьми в том или ином обществе друг для друга, представляется важной характеристикой этого общества. Оценка общего объема деструктивных трудностей, с нашей точки зрения, должна иметь высокие значимые корреляции с Индексом нравственного состояния общества [4] и с Глобальным индексом миролюбия (Global Peace Index).

Общий показатель конструктивности-деструктивности трудностей можно определить как различие между: а) новизной и сложностью проблем, которые субъект может ставить и решать после столкновения с этими трудностями, и б) новизной и сложностью проблем, которые субъект ставил и решал до этого.

$$P_d = N_d' C_d' - N_d C_d$$

где: P_d — конструктивность трудности; N_d и C_d — соответственно, новизна и сложность проблем, которые субъект ставил и решал до столкновения с трудностью d ; N_d' и C_d' — новизна и сложность проблем, которые субъект может ставить и решать после него. Если $P_d > 0$, трудность является конструктивной, т.е. после столкновения с нею субъект (животное, человек, организация, государство и т.д.) может ставить и решать проблемы большей новизны и сложности, чем до этого. Если $P_d < 0$, трудность является деструктивной, т.е. после столкновения с нею субъект может ставить и решать проблемы лишь меньшей новизны и сложности, чем до этого.

Значительная часть трудностей в обучении создается с целью оказания развивающей помощи. Талант и компетентность педагогов в самых разных областях во многом

связаны с их способностями к изобретению обучающих трудностей, нарастающих по сложности задач, которые помогают обучаемым подняться на новый уровень владения изучаемой областью, стимулируют развитие их мышления, важных личностных и профессиональных качеств. При этом (в отличие от деструктивных трудностей) при создании конструктивных трудностей *помогающий субъект стремится к тому, чтобы опекаемые в конечном счете успешно преодолели создаваемое им противодействие и трудности*, и он должен соответствующим образом их спланировать.

В рамках стимулирования овладения учащимися методологией изучения сложных систем мы разработали комплекс тестовых и дидактических объектов, в которых моделируются различные внутри- и межсистемные отношения и взаимодействия и которые создают участнику определенные познавательные трудности, проблематизируют его деятельность [2]. Здесь мы кратко опишем лишь один из моделируемых типов отношений. Это отношения нетранзитивности превосходства (лучше всего известные по игре «Камень — ножницы — бумага»): А превосходит Б по определенному признаку; Б превосходит В; но В превосходит А.

В целом, можно выделить следующие уровни циклов нетранзитивности.

1. Циклы нетранзитивности, объективно существующие в природе на самых на разных уровнях организации материи — химическом, биологическом и т.д. (от реакции Белоусова-Жаботинского до соотношения «бойцовской силы» взаимодействующих биологических видов и стратегий поведения их отдельных представителей).

2. Циклы нетранзитивности, возникающие в деятельности человека как побочные, непреднамеренные и часто нежелательные следствия этой деятельности (парадокс голосования Кондорсе, нетранзитивность превосходства различных видов вооружений и т.д.): человек в тех или иных целях создает искусственные объекты и явления, которые оказываются в отношениях нетранзитивности, хотя такая задача никем не ставилась; более того — нетранзитивность здесь часто крайне нежелательна, с ней борются, пытаются устранить, но справиться не могут.

3. Циклы нетранзитивности, создаваемые человеком преднамеренно в различных целях: игровых, познавательных, учебных, утилитарно-практических (от повышения биоразнообразия до организации мошенничеств).

При этом, начиная с работ А. Тверски, в эмпирических исследованиях и педагогических разработках основное внимание уделяется таким ситуациям, в которых объекты находятся в транзитивных отношениях превосходства, но люди часто ошибочно действуют в них так, словно эти отношения нетранзитивны. Значительно меньше исследований и педагогических разработок, включающих такие ситуации, где объекты находятся в отношениях нетранзитивности (отношениях «камень — ножницы — бумага») и где следование формально-логическому принципу транзитивности является ошибкой. Но эти ситуации не менее важны, и ошибки в них могут иметь серьезные следствия.

Компенсируя эту принципиальную асимметрию, мы разработали открытое семейство нетранзитивных объектов, используемых в диагностических и обучающих целях. С их помощью показано, что знакомство с различными объектами, находящимися в нетранзитивных отношениях превосходства, может вести к разным эффектам. Существуют объекты, знакомство с которыми оказывает положительное влияние на изменение представлений о возможности существования «нетранзитивных» объектов в других областях. Также есть объекты, знакомство с которыми оказывает как положительное, так и отрицательное влияние на изменение этих представлений [1].

Понимание относительности принципа транзитивности отношений превосходства и его ограничений — важный компонент успешного решения комплексных проблем, компонент логики неклассической парадигмы. Это позволяет использовать данную проблему как одну из развивающих в практике обучения, направленного на формирование системного способа мышления.

Список литературы:

1. Подьяков А. Н. Изменение представлений о непереходности превосходства под влиянием ознакомления с «нетранзитивными» объектами // Современная экспериментальная психология: В 2 т. / Под ред. В. А. Барабанщикова. — Т. 2. — М.: ИП РАН, 2011. — С. 193–205.
2. Подьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания, помощь, противодействие, конфликт. М.: Эребус, 2006.
3. Подьяков А.Н. Компликология: создание развивающих, диагностирующих и деструктивных трудностей. — М.: Изд. дом ВШЭ, 2014.
4. Юревич А.В., Ушаков Д.В. Нравственное состояние современного российского общества // Психология нравственности / Отв. ред. А.Л. Журавлев, А.В. Юревич. — М.: ИП РАН, 2010. — С. 177–208.

Системная дифференциация в контексте становления нравственного отношения к членам разных социальных групп

Созинова И.М., Александров Ю.И., Москва

System differentiation in the context of moral attitudes development to members of different out-groups

Sozinova I.M., Alexandrov Yu.I., Moscow

Работа выполнена при поддержке гранта РФФ № 14-28-00229.

Нравственность является характеристикой субъективного опыта, формирующегося при взаимодействии с моралью сообщества. Мораль при этом выступает как набор эволюционно стабильных стратегий взаимодействия между индивидами в данной культуре. Элементом как субъективного опыта, так и культуры является система, обеспечивающая поведение, направленное на полезный приспособительный результат (индивидуальный или коллективный) [1]. Существуют аргументы в пользу того, что развитие как индивида, так и культуры осуществляется путем увеличения дифференциации этих систем (см. в [2]). При этом любое поведение (в том числе и «нравственное») обеспечивается одновременной актуализацией как древних, так и вновь сформированных более дифференцированных систем.

Основной характеристикой индивидов в сообществе является нравственное отношение к членам как своей, так и не своей группы. Причем отношение к представителям «своей» и «чужой» группы различно. В работе Резниковой Ж.И. [3] было показано, что для реализации реципрокного альтруизма, направленного на неродственников, требуется большая когнитивная сложность психических процессов, и он формируется позже в онтогенезе, чем nepотизм (безусловное предпочтение члена своей группы). Можно предположить, что в зависимости от истории процесса системной дифференциации в культуре нравственное отношение к представителям разных не своих групп имеет разную скорость, но сходную динамику развертывания: от формирования древних nepотических стратегий поведения — помогать именно своему, к более сложным стратегиям — помощи другим.

В проведенном нами исследовании приняли участие 84 ребенка 4–11 лет, которые были разделены на возрастные группы: 4–5 лет (N=16); 6–7 лет (N=24); 8–9 лет (N=23); 10–11 лет (N=21). Испытуемым предлагалось решить 5 моральных дилемм (модифицированная методика «Моральные дилеммы «свой — чужой» [4]). Дилеммы были построены таким образом, что «свой» (представитель своей группы) и «чужой» (представитель не своей группы) претендовали на некий ресурс, который был необходим «своему» для улучшения жизненных условий, а «чужому» — для выживания. Эта методика позволила оценить динамику и характеристики системной дифференциации, которая, как мы предполагаем, опосредует формирование нравственного отношения к представителям социальных групп разного «уровня» общности (семья, нация, раса, вид, биосфера).

При сопоставлении ответов на дилеммы детей разных возрастных групп были обнаружены достоверные различия между группами 4–5 и 8–9 лет в отношении представителя другой нации и биосферы ($F; p < 0,03$), а также между группами 4–5 лет и 10–11 лет на уровне «семьи» ($F; p = 0,024$). На данных уровнях социальной организации был обнаружен возрастной тренд: старшие дети чаще помогает представителю не своей группы (критерий Джонкхиера — Трестра; $p < 0,05$). Эта динамика соответствует нашей гипотезе о разрывании нравственного поведения поддержки «своего» в любом случае (даже, если «свой» не прав), которое обеспечивается более древними системами; к поддержке представителя не своей группы, учитывая принцип справедливости и ценность его жизни, обеспечиваемое позже сформированными системами.

Также было выявлено запаздывание в формировании нравственного отношения к представителям другой биосферы (инопланетянам) по сравнению с членами остальных социальных групп (семья, нация, раса, вид) при попарном сравнении ответов на дилеммы детей 4–5 лет и 6–7 лет (критерий Уилкоксона, $p < 0,05$). По-видимому, по отношению к членам не-своей группы в пределах собственной биосферы нравственные правила взаимодействия формируются на более ранних этапах филогенеза, чем по отношению к представителям не своей группы, включенной в чуждую биосферу.

Различия в наших данных, демонстрирующих отсутствие явной динамики в формировании межрасовых отношений с данными, полученными на выборке американских детей, где такая динамика была обнаружена [5] может объясняться наличием истории межрасовых конфликтов в американской культуре, в отличие от российской культуры.

Полученные нами данные обсуждаются в связи с гипотезой о том, что становление нравственного отношения к представителям других социальных групп отражает историю формирования системной дифференциации в конкретных социокультурных условиях.

Список литературы:

1. Александров Ю.И. Эмоция и мораль // Методология и история психологии. — 2008. — Т. 3. Выпуск 3. — С. 186–203.
2. Александров Ю.И. Дифференциация и развитие // Теория развития: Дифференциально-интеграционная парадигма: Сб. докладов. — М.: Языки славянских культур, 2009. — С. 17–28.
3. Резникова Ж.И. Эволюционные и этологические аспекты общественного образа жизни у животных // Вестник ВОГиС. — 2007. — Т. 11. №2. — С. 290–306.
4. Созинова И.М., Знаменская И.И., Александров Ю.И. Нравственное отношение к «чужому» у детей 3–11 лет. Решение моральных дилемм: Предубеждения и предпочтения // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2013. — Т. 6. №1. — С. 44–57.
5. Quintana S.M. Children's developmental understanding of ethnicity and race // Applied and Preventive psychology. — 1998. — V. 7. №1. — P. 27–45.

Особенности воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта

Солдатова Г.У., Гасимов А.Ф., Москва

Features of reproduction of emotional facial expressions in person with different level of emotional intelligence

Soldatova G.U., Gasimov A.F., Moscow

Интерес психологов к особенностям, формам, механизмам познания людьми друг друга обусловлен не только развитием теоретического научного знания, но и практической потребностью повышения эффективности межличностного и межгруппового общения. Данная тенденция проявляется, в частности, в психологии переговорного процесса. Одним из аспектов успешных переговоров является понимание эмоциональ-

ного состояния партнеров на разных этапах взаимодействия, точность и адекватность межличностного восприятия и проявления эмоционального интеллекта.

В ряде исследований эмоциональный интеллект рассматривается как фактор успешности переговорного процесса [7]. Достаточно широко исследованы такие стороны эмоционального интеллекта как осознание собственных эмоций, восприятие и понимание эмоций другого человека [2, 3, 5, 8, 9, 10]. В то же время в психологической науке практически не проводится эмпирических исследований важной составляющей эмоционального интеллекта — способности к непосредственному воспроизведению эмоций. Также недостаточно исследованы в сравнительном аспекте особенности и уровень эмоционального интеллекта у представителей различных профессиональных и социальных групп.

В связи с этим целью нашего исследования стало изучение особенностей восприятия и воспроизведения эмоционально—лицевых экспрессий у молодых людей с разным уровнем эмоционального интеллекта и разным профилем обучения. Были сформулированы следующие исследовательские гипотезы: 1) респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта воспроизводят эмоции лучше, чем респонденты с низким уровнем эмоционального интеллекта; 2) респонденты с высоким уровнем эмоционального интеллекта совершают меньшее количество фиксации взгляда на той или иной зоне интереса на предъявляемом им изображении лица, либо совершают меньшие по длительности фиксации, чем респонденты с низким уровнем эмоционального интеллекта.

Для эмпирической проверки выдвигаемых гипотетических предположений были использованы следующие методы: тест Дж. Мэйера, П. Сэловея и Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0); опросник «Эмоциональный интеллект» («ЭМИн») Д.В. Люсина; авторская методическая разработка «Оценка восприятия и воспроизведения эмоций» с использованием аппаратных программных комплексов распознавания эмоций Noldus FaceReader 4 и детекции глазодвигательной активности SMI RED. Для оценки способности респондента воспринимать и демонстрировать (воспроизводить) различные эмоции был разработан стимульный материал, состоящий из 6 фотографий, демонстрирующих базовые эмоции: радость, печаль, гнев, удивление, испуг, отвращение.

При выборе эмпирического объекта мы исходили из предположения о том, что направление обучения предполагает актуализацию разных индивидуально—личностных особенностей респондентов. Так, для успешного освоения естественно—научных дисциплин, или, например, математики, которая в классификации наук стоит особняком, важны в большей степени теоретическое, абстрактное мышление, интроверсия и т.д. Таким образом, математика входит в тип профессии «человек — знак» [4]. Успешность в освоении психологии, принадлежащей к типу профессий «человек—человек», определяется другими индивидуально—личностными особенностями. В частности, эмоциональный интеллект, проявление которого связано в большей степени со взаимодействием с другими личностями, возможно, выступает профессионально значимым качеством для студентов психологического факультета. Для студентов математического факультета эта характеристика не является важной компетенцией выпускника. В исследовании приняло участие 66 человек: 32 математика (студенты механико-математического факультета МГУ и факультета вычислительной математики и кибернетики МГУ) и 34 психолога (студенты факультета психологии МГУ), в возрасте от 19 до 22 лет. 50 девушек и 16 юношей.

В результате реализации программы исследования получены следующие результаты. Математики с высоким уровнем эмоционального интеллекта воспроизводят эмоции лучше и совершают меньшее количество фиксации на зоне интереса, либо меньшие по длительности фиксации, чем математики с низким уровнем эмоционального интеллекта. У студентов-психологов наблюдается обратная ситуация: респонденты с

высоким эмоциональным интеллектом воспроизводят эмоции хуже и совершают большее количество фиксаций на зоне интереса, либо большие по длительности фиксации, чем респонденты с низким эмоциональным интеллектом.

Девушки-математики с высоким уровнем эмоционального интеллекта воспроизводят эмоции лучше и совершают меньшее количество фиксаций на зоне интереса, либо меньшие по длительности фиксации, чем студентки — математики с низким уровнем эмоционального интеллекта. Для студенток факультета психологии с высоким эмоциональным интеллектом продуктивность воспроизведения эмоции хуже, а количество осуществляемых фиксаций или время фиксации на зоне интереса больше по сравнению со студентками психологического факультета с низким эмоциональным интеллектом. Полученные выводы свидетельствуют, в частности, о необходимости дополнительной работы по улучшению восприятия и воспроизведения эмоций у студентов факультета психологии как важной профессиональной компетенции. Поэтому одним из практических направлений в рамках данной темы может выступить разработка программы тренинга по повышению эмоциональной компетентности у студентов, обучающихся в спектре профессий «человек — человек».

На основе полученных результатов можно сделать вывод о связи уровня эмоционального интеллекта со способностью (степенью выраженности экспрессии) воспроизведения эмоции и с особенностями восприятия (количеством и временем фиксаций взора на той или иной зоне интереса) эмоциональных выражений. Высокий уровень эмоционального интеллекта выступает предиктором высокого качества воспроизводимой эмоции и быстротой восприятия эмоции (меньшее количество фиксаций и меньшее время фиксации на лице), низкий же уровень эмоционального интеллекта характеризуется низким качеством воспроизводимой эмоции и более продолжительным восприятием демонстрируемого эмоционального выражений (большее количество фиксаций и более продолжительное время фиксаций).

В исследовании показано успешное совместное использование комплекса распознавания эмоций и комплекса распознавания глазодвигательной активности человека. Можно говорить о важности применения психофизиологических техник и процедур в современной практической психологии, о возможности их совместного использования для большей эффективности применения. Результаты использования технических процедур могут способствовать разработке приемов регистрации эффективной обратной связи в процессе развития и коррекции эмоциональной компетентности.

Направлением дальнейшего анализа может выступить изучение кросс-культурных особенностей респондентов, оказывающих влияние на успешность распознавания и воспроизведения эмоций, как факторов эффективного переговорного процесса.

Список литературы:

1. Барабанщиков В.А. Экспрессии лица и их восприятие. — М.: ИП РАН, 2012.
2. Гулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. — СПб, 1999.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб. пособие — М.: Препринт. Ф-т психологии МГУ, 1993.
5. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн // Психологическая диагностика. — 2006. — №4. — С. 3–22.
6. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И. Тест Дж. Мэйера, П. Сэловея, Д. Карузо «Эмоциональный интеллект» (MSCEIT v. 2.0): Руководство. — М.: ИП РАН, 2010.
7. Фишер Р., Шапиро Д. Эмоциональный интеллект в переговорах — М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015.
8. Экман П. Психология эмоций. — СПб: Питер, 2012.
9. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R., Sitarenios G. Emotional intelligence as a standard intelligence // *Emotion*. — 2001. — 1. — P. 232–242.

Восприятие фантастических и реалистических изображений: структура и развитие

Субботский Е.В., Москва — Ланкастер (Великобритания)

Understanding the distinction between fantastic and realistic visual displays: structure and development

Subbotsky E.V., Moscow — Lancaster (UK)

Цели исследования: выяснить 1) в каком возрасте у детей формируется способность зрительно различать картинки с фантастическим и реалистическим содержанием; 2) является ли способность отличать Ф/Р специфичной по сравнению с общей способностью различать зрительные структуры; 3) может ли просмотр фильма с фантастическим содержанием улучшить способность детей отличать фантазию от реальности?

Почему способность различать Ф/Р важна? Способность различать между фантазией и реальностью опосредствует эффект масс-медиа на ребенка. Исследования показали: дети, которые верят, что фильм с элементами насилия, который они посмотрели, отражает реально случившиеся события, в последующем проявили большую степень агрессии в своем поведении, чем дети, которые были убеждены, что этот фильм был продуктом фантазии [1]. Когда способность детей отличать фантазию от реальности возрастает, они менее склонны переносить сцены насилия, наблюдаемые по ТВ, в свое реальное поведение [2, 3].

Процедура. Был создан интерактивный компьютерный тест, измеряющий способность различать между Ф и Р. Тест состоял из 42 дисплеев, составленных из фрагментов картин известных художников. На каждом дисплее — два типа картинок: показывающие то, что может быть в реальном мире, или то, что в реальном мире быть не может.

Инструкция испытуемому: «*Посмотрите на картинку сверху на экране и скажите, может такое быть в реальном мире или не может. Из двух картинок в низу экрана щелкните мышью на ту, которая принадлежит к тому же типу, что и картинка сверху.*»

Контрольный тест. Требуется такой же когнитивной нагрузки для выполнения, что и тест на различение между фантазией и реальностью (Ф/Р тест), но критерий различения другой: наличие или отсутствие людей в картинке (сокращенно «люди или нет людей»: Л/НЛ тест). Цель введения контрольного теста: сравнить, будет ли различие между Ф/Р психологически более или менее трудным, чем различие по более специализированному критерию: Л/НЛ. Соответственно, в контрольном тесте на каждом дисплее показаны два типа картинок: в которых есть люди и в которых людей нет.

Инструкция: «*Посмотрите на картинку сверху на экране и скажите, есть на ней люди или людей нет. Из двух картинок в низу экрана щелкните мышью на ту, которая принадлежит к тому же типу, что и картинка сверху.*»

Эксперимент 1. Испытуемые: Дети 6 и 9 лет (Москва) и взрослые (Ланкастер). *Процедура:* Индивидуальное выполнение теста, дисплеи предъявлялись в случайном порядке: для половины испытуемых порядок тестов был, Ф/Р и Л/НЛ, а для другой половины — Л/НЛ и Ф/Р.

Результаты. Как и ожидалось, дети обеих групп выполнили тесты значительно хуже взрослых по тесту Ф/Р, и 6-летки выполнили этот тест хуже 9-леток. Это говорит, что с возрастом способность различать Ф/Р значительно улучшается. Вопрос: вызван ли такой прогресс развитием общих когнитивных способностей детей (внимание и способность к переработке информации) или же улучшением понимания различий между Ф и Р? Поскольку 9-летки выполнили Л/НЛ тест так же успешно, как и взрослые, их общие когнитивные способности не отличаются от таковых у взрослых. *Вывод:* более сла-

бое выполнение 9-летками теста Ф/Р вызвано недостаточным (по сравнению со взрослыми) пониманием различия между Ф и Р. Шестилетки выполнили оба теста значительно хуже, чем взрослые. *Вывод:* у 6 леток слабое выполнение теста Ф/Р может быть вызвано обоими факторами: Недостаточным пониманием различия Ф/Р и недостаточным развитием когнитивных способностей.

Эксперимент 2. Цель: Выяснить, насколько критерии классификации в соответствии с различием между Ф и Р и между картинками включающими и не включающими людей являются интуитивно ясными. *Метод:* те же задачи были даны в двух вариантах: при наличии явной (критерий классификации указан) и неявной (критерий классификации не указан) инструкций. Инструкция при явном критерии была такой же, как в Эксперименте 1. Инструкция при неявном критерии была: «На каждом дисплее показаны два типа картинок. Посмотрите на картинку в центре, сверху на экране. Из двух картинок в низу экрана, щелкните мышью на ту, которая принадлежит к тому же типу, что и картинка сверху».

Результаты. Тестирование с явной инструкцией результаты не отличались от результатов Эксперимента 1: около 92% классификаций было выполнено правильно. Тестирование с неявной инструкцией: По тесту Л/НЛ количество правильных идентификаций не отличалось от количества, ожидаемого при случайных выборах, делаемых вслепую. По тесту Ф/Р число правильных ответов значительно превышало число, ожидаемое при случайных ответах.

Выводы. Классификация по критерию Ф/Р обладает интуитивной ясностью: этот критерий используется даже тогда, когда в инструкции указание на критерий отсутствует. Классификация по критерию Л/НЛ не обладает интуитивной ясностью: этот критерий не используется, если в инструкции указание на критерий отсутствует.

Эксперимент 3. Цель: выяснить, может ли просмотр фильма с фантастическим содержанием повлиять на улучшить способность детей отличать фантазию от реальности? *Гипотеза:* просмотр фильма с фантастическим содержанием (фантастическое содержание обеспечивалось наличием в фильме магических эффектов, при которых нарушались известные законы физики, биологии и психологии) положительно повлияет на способность детей различать между реальными и фантастическими изображениями, за счет (1) фокусирования внимания детей на этом отличии, и (2) спонтанного интереса, который вызывают у детей магические события. *Метод.* Испытуемые: Дети 6 и 9 лет (Ланкастер). Экспериментальные группы смотрели фильм с магическими эффектами (магический фильм — МФ). Контрольные группы: смотрели фильм без магических эффектов. Оба фильма (фрагменты из «Гарри Поттер и философский камень») были уравниены по остальным критериям (эмоциональная привлекательность, насыщенность зрительными и звуковыми эффектами, и скорость смены событий).

Результаты. До показа фильмов, дети в экспериментальных и контрольных группах не отличались по способности отличать Ф от Р. После показа фильмов, способность отличать Ф/Р у экспериментальной группы значительно возросла, а у контрольной осталась на том же уровне.

Выводы. Просмотр фильма с магическими эффектами (МФ) положительно повлиял на способность детей различать между реальными и фантастическими изображениями. Показ МФ детям может увеличить их способность сопротивляться негативному воздействию телевидения на их реальное поведение.

Общие выводы. Способность детей к различию между фантастическими и реалистическими изображениями развивается с возрастом, за счет увеличения как общих когнитивных способностей к зрительному сопоставлению объектов, так и специфического понимания разницы между возможными и невозможными событиями.

Список литературы:

1. Atkin C. Effects of realistic TV violence vs. fictional violence on aggression // Journalism Quarterly. — 1983. — 60. — P. 615–621.

2. Bushman, B. J., Huesmann L. R. Effects of televised violence on aggression // D. G. Singer, J. L. Singer (Eds.). Handbook of children and the media. — Thousand Oaks, CA: Sage, 2001. — P. 223–254.
3. Comstock G., Scharrer E. Media and pop culture // W. Damon, R. M. Lerner (Eds.-in-Chief), K. A. Renninger, I. Sigel (Vol. Eds.), Handbook of child psychology. — V. 4. — N.Y.: Wiley, 2006. — P. 817–863.

Закономерности сохранения учебного материала

Черемошкина Л.В., Москва, Осинина Т.Н., Орехово-Зуево

Laws of preservation of educational material

Cheremoshkina L.V., Moscow, Osinina T.N., Orekhovo-Zuevo

Память человека — многоуровневое образование, функционирующее в соответствии с объективными и собственно психологическими закономерностями субъектного и субъективно-личностного планов. Процесс забывания, как невозможность воспроизвести ранее запомненную информацию, в значительной степени зависит от развитости, актуального «тонуса» регулирующих механизмов способностей, представляющих собой орудийную основу когнитивной активности.

Целью настоящего исследования являлось изучение объема и качественной специфики забытого учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей. Лонгитюдное исследование закономерностей воспроизведения и забывания учебного текста включало следующие этапы: 1) диагностика мнемических способностей; 2) запоминание и воспроизведение текста, следующее непосредственно после запоминания; 3) воспроизведение текста через сутки после запоминания; 4) воспроизведение текста через неделю после запоминания; 5) воспроизведение текста через год после запоминания; 6) воспроизведение текста через три года после запоминания; 7) диагностика мнемических способностей.

Исследование проводилось на базе школ г. Орехово-Зуево Московской области в течение 2009–2013 гг. На первых четырех этапах в исследовании приняли участие 96 школьников 12–13 лет. На этапе эксперимента спустя год объем выборки составил 82 школьника 13–14 лет. Спустя три года в эксперименте приняли участие 60 школьников 15–16 лет.

Изучение мнемических способностей школьников осуществлялось с помощью методики диагностики мнемических способностей Л.В. Черемошкиной [3]. В основу данной методики положен метод развертывания мнемической деятельности [3]. Исследование объема и качественной специфики забывания учебного материала проводилось с использованием экспериментальной процедуры, стимульный материал которой представляет отрывок из учебника по биологии для 6-х классов [2]. В тексте «Семейство паслёновые», используемого нами в качестве экспериментального материала, были выделены следующие смысловые единицы: 1) многообразие и количество паслёновых; 2) строение паслёновых; 3) родина и история распространения картофеля; 4) применение картофеля; 5) процесс созревания и размножения картофеля; 6) растения семейства паслёновых; 7) родина и история распространения томата; 8) плоды томата, баклажана, перца. Отрывок включает 27 предложений, 268 слов.

Результаты первых пяти этапов проведенного эксперимента подробно изложены в ряде работ [1, 4, 5]. Результаты шестого этапа эксперимента представлены ниже.

Почти 7% юношей и девушек не помнят из данного отрывка ничего. По всей вероятности, информация о семействе пасленовых данным школьникам не требовалась в течение прошедших трех лет, они к ней не обращались и в результате не смогли воспроизвести ни одной смысловой единицы. Только 5% от выборки помнят часть текста, состоящую из 3-х смысловых единиц. Основная масса школьников 15–16 лет (63%) забыли почти все, т.е. 7 смысловых единиц из 8. Четвертая часть (25%) забыли 6 смысловых единиц из 8 имеющихся в предъявленном отрывке.

Если анализировать результаты через призму запомненных предложений, то оказалось, что 5% школьников забыли весь текст. Иначе говоря, не смогли припомнить ни одного предложения. 23% от выборки — почти ни одного, а четвертая часть (25%) воспроизвели информацию в двух предложениях. Что же касается количества слов, встречавшихся в тексте и воспроизведенных школьниками, то картина несколько иная. В первых, больше половины выборки (55%) не смогли припомнить на этом этапе эксперимента более 18 слов из предъявляемого текста. 12% от выборки вспомнили текст, используя при этом приблизительно 1/8 часть слов от общего их количества в тексте. При этом стоит отметить, что 2% испытуемых припомнили около половины слов.

Кроме того, в воспроизведениях учащихся было отмечено наличие множества дополнений оригинала данными прошлого опыта. Например: «В Россию картофель завез Петр I, который, как мы знаем, «прорубил окно в Европу»; «Раньше томат называли ядовитой ягодой»; «Картофель хорошо приживается на нашей почве»; «На картошке появляются колорадские жуки»; «Перед тем как использовать картофель в пищу, его нужно помыть и отварить»; «Срывать помидоры с веток нужно обязательно созревшими»; «В пищу помидоры используют свободно: для варки, жарки, а также для тушения» и др.

При воспроизведении спустя 3 года ничего не привносят в оригинал 61,67% испытуемых. 5% испытуемых допускают по 2 и 4 привнесения, 11,67% — по 1 и 3 привнесения. Среди участников исследования через 3 года практически не встречаются школьники с 6-ю и более привнесениями. Очень большое количество привнесений у школьников связано с темой истории распространения картофеля, началом его использования в пищу.

Более половины испытуемых (55%) при воспроизведении через 3 года не искажают текст-оригинал. Для 31,67% школьников характерно 1 искажение текста. Следует отметить, что не обнаружено ни одного испытуемого, кто отличился бы тремя и более искажениями. Обнаружены следующие виды искажений учебного текста школьниками 15–16 лет при воспроизведении спустя 3 года: «Картофель относится к семейству масленовых»; «В тексте было что-то про кактус»; «Картофель привез в Россию Александр I»; «В семейство пасленовых входит капуста и морковь»; «Помидоры в нашу страну завез Петр I»; «Картофель имеет более 3000 сортов» и т.д. Как видим, имеющие место искажения являются ошибками и ничем иным.

Смысловые единицы, которые не воспроизводились через три года, содержат информацию о процессе созревания и размножения картофеля и родине, истории распространения томата. Данные смысловые единицы забывались всеми без исключения испытуемыми. Смысловые единицы о растениях семейства пасленовые и плодах томата, баклажана, перца забывали 96,67% школьников. Четвертая часть учащихся помнит смысловую единицу о многообразии и количестве пасленовых. Смысловую единицу о строении растений забывали 98,33% школьников (все, кроме одного испытуемого).

Необходимо отметить, что частота правильного применения информации о родине и истории распространения картофеля (ее забывают 16,67% испытуемых) заставляет обратиться к принципу систематичности как фундаментальному дидактическому положению. Действительно, информация о том, что картофель был завезен в Россию из Южной Америки Петром I, скорее всего, могла обсуждаться не только на уроках биологии, но и истории. Возникла прочная ассоциативная связь *картофель — Петр I*, которая стала основной опорой (опорным пунктом) в процессе припоминания текста.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что 70% школьников забывают основное содержание параграфа и через 3 года после ознакомления с ним вспоминают второстепенные детали и, как правило, с ошибками. Такой объективный фактор, как время между этапами запоминания и воспроизведения материала, оказывает существенное влияние на результаты воспроизведения. Мы не можем также отрицать действие интерференции, которую может вызвать запоминание учебного материала в течение следующих (после непосредственного запоминания экспериментального материала)

лет обучения в школе. Результаты, полученные нами ранее, свидетельствуют о том, что развитые мнемические способности, «тонус» регулирующих механизмов выступают факторами эффективного воспроизведения учебного материала, препятствуют его забыванию [1, 3, 4, 5]. Однако наше исследование показало, что чем больше период времени между запоминанием и воспроизведением, тем отчетливее прослеживается влияние на успешность воспроизведения других факторов, например, уровня репрезентации информации в памяти человека, а также особенностей функционирования интеллекта в целом. Все это заставляет анализировать не только способности детей к запоминанию учебного текста, методические приемы работы с ним, но и качество учебников с точки зрения структурированности материала, его полноты, логичности, сбалансированности основных и вспомогательных смысловых единиц. Итак, забывание учебного материала обусловлено системным взаимодействием разноуровневых факторов и совершается в соответствии с субъектными и субъективно-личностными закономерностями функционирования мнемических процессов.

Список литературы:

1. Осинина Т.Н. Воспроизведение учебного материала школьниками с различным уровнем развития мнемических способностей: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 2011.
2. Пасечник В.В. Биология. Бактерии, грибы, растения. 6 кл.: Учеб. для общеобразоват. учреждений. — М.: Дрофа, 2005.
3. Черемошкина Л.В. Психология памяти. — М.: Аспект Пресс, 2009. — 318 с.
4. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала. — М.: Прометей, 2012.
5. Черемошкина Л.В., Осинина Т.Н. О забывании учебного материала // Экспериментальная психология. — 2011. — №3. — С. 97—125.

Сохранение в памяти физической и семантической информации

Шпагонова Н.Г., Садов В.А., Петрович Д.Л., Москва

Storage of physical and semantic information in memory

Shpagonova N.G., Sadov V.A., Petrovich D.L., Moscow

Исследования динамики сохранения эталона в памяти для стимулов разных модальностей показали, что с течением времени забывания не происходит, а наоборот увеличивается точность опознания, различения эталона [1, 2, 4, 5, 6]. Были установлены факты кратковременной не стационарности, выражающейся в систематическом смещении эталона, и долговременной устойчивости, возникающей при хранении эталонов в памяти.

Следует отметить, что установленные факты динамики характеристик эталона в процессе хранения не зависели от модальности и особенностей стимулов (громкость, цвет, длительность, длины линий), а также от методов исследования: узнавания, воспроизведения, психофизических методов.

Полученные в лабораторных условиях закономерности динамики психофизических характеристик кратковременной и долговременной памяти, которые проявлялись в нестабильности величины субъективного эталона, и, одновременно, в устойчивости таких характеристик, как точность различения и дифференциальные пороги, подтверждаются в естественных условиях, с включением экологического фактора — гравитационных воздействий [4].

Целью данной работы является экспериментальное исследование динамики физических и семантических характеристик эталона в процессе его хранения в долговременной памяти. В исследовании рассматриваются два аспекта, связанных с запоминанием и сохранением сенсорно-перцептивной информации: динамика характеристик воспроизведения длительности эталона (устойчивость и точность) и динамика структуры семантического описания в процессе его хранения.

Процедура и методы исследования. В качестве эталона был выбран звуковой фрагмент — пение птиц в лесу (2449 мс). Этот фрагмент оценивался как наиболее приятный, естественный, известный, сильный по сравнению с другими фрагментами: мяуканье кошки, лай собаки, крик кукушки, звук падающей капли, удар топора по дереву, крик моржа, бой часов, которые использовались при исследовании связи семантического описания естественных звуковых фрагментов с показателями эффективности воспроизведения длительности [3]. Известно, что существенное влияние на точность и устойчивость воспроизведения оказывает эмоциональное отношение к эталону.

В исследовании использовались следующие методы: семантический дифференциал (СД) для описания звукового фрагмента, направленное интервью, метод воспроизведения длительности, как наиболее точный по сравнению с методами оценки и отмеривания [3]. Исследование проводилось индивидуально и состояло из пяти серий. В первой серии испытуемому предъявлялся эталон, который он мог прослушать несколько раз, чтобы запомнить его длительность. Далее он отвечал на вопросы направленного интервью. Затем испытуемый оценивал характеристики звукового фрагмента по пунктам СД, состоящего из 49 пар прилагательных. Каждая пара прилагательных описывает признак, выраженность которого определяется по 7-балльной шкале. Через 20 минут после запоминания эталона испытуемый воспроизводил длительность запомненного эталона нажатием на клавишу. Вторая серия проводилась через 7 дней после первой. Задача испытуемого состояла в том, чтобы вспомнить длительность эталона, ответить на вопросы направленного интервью, заполнить бланк СД, воспроизвести длительность звука нажатием на клавишу. Следующие серии были аналогичны второй серии и проведены через 14, 21, 28 дней после первой серии. Во всех сериях были вычислены средние значения воспроизведения длительности эталона (Тср.), признаков СД и их стандартные отклонения. Эти показатели характеризовали устойчивость и точность воспроизведения длительности эталона и его описание. В эксперименте приняли участие 97 человек.

Результаты исследования показали наличие нелинейного тренда при воспроизведении длительности эталона в процессе отдельного эксперимента в сторону увеличения, который не является процессом научения. Выявлена недооценка длительности эталона в среднем по группе и у большей части испытуемых во всех экспериментальных сериях (Тср.=2250,5 мс, Тэт.=2449 мс). В результате исследования не выявлено изменений величины субъективного эталона в среднем по группе в процессе его хранения в долговременной памяти. Анализ индивидуальных данных показал значимое изменение величины эталона со временем его хранения в памяти. Эти изменения имеют разнонаправленный характер, периодически колеблясь от недооценки к переоценке эталона в процессе хранения, поэтому изменения в среднем по группе не отличаются от нуля. С помощью дисперсионного анализа показано, что наибольшие изменения величины субъективного эталона происходили до 21 дня, самые большие изменения в самом начале хранения с 20 мин. до 7 дней ($p < 0,01$).

С увеличением длительности хранения эталона в долговременной памяти происходило уменьшение величины стандартного отклонения в среднем по группе, достигая минимального значения на 7 сутки хранения. Анализ индивидуальных данных показал, что у большей части испытуемых стандартные отклонения либо не изменялись, либо постепенно уменьшались, у некоторых происходило колебание, а у 5 человек — увеличение стандартных отклонений в процессе хранения. Таким образом, в процессе хранения эталона в долговременной памяти увеличивалась точность воспроизведения длительности эталона.

Выявлена динамика структуры семантического описания эталона по признакам СД. С увеличением длительности хранения в долговременной памяти эталон оценивался, как менее приятный, звонкий, знакомый, известный, живой, более длинный, утомительный, законченный.

При помощи кластерного анализа по величинам воспроизведения длительностей и признакам описания СД испытуемые разделились на две группы. Выявлено значимое различие в величинах Тср. между первой и второй группой по всем пяти сериям ($p < 0,05$). В первой группе выявлена переоценка (2589,40 мс), во второй — недооценка эталона (1713,85 мс) в среднем по группе и у большинства испытуемых. Различие между группами выявлено и в семантическом описании признаков СД по всем сериям. Испытуемые второй группы оценивали эталон, как более знакомый, встречаемый, известный, мелодичный, веселый, счастливый, радостный, желаемый, успокаивающий и менее утомительный, законченный, локализованный, по сравнению с испытуемыми первой группы ($p < 0,05$). У испытуемых второй группы точность воспроизведения со временем хранения эталона либо не изменялась, либо увеличивалась. У испытуемых первой группы более разнообразная картина: наряду со стабильностью и увеличением точности воспроизведения, встречаются колебания и уменьшение точности воспроизведения в процессе хранения эталона в памяти.

Дисперсионный анализ результатов показал, что фактор задержки (длительность хранения) может объяснить менее 2% дисперсии. Разделение по группам показывает аналогичный результат: групповое различие объясняет более 99% дисперсии длительности. Таким образом, процесс сохранения и воспроизведения длительности эталона зависит от индивидуально-личностных особенностей испытуемых. Это проявляется как в физических, так и семантических характеристиках эталона. Н.Н. Корж считает, что сенсорный эталон проявляется в памяти не отдельным сенсорным признаком, а приобретает более богатую «фактуру» и смысл, что предполагает рассмотрение экспериментальных данных в личностном контексте [2].

Список литературы:

1. Данилова М.В., Моллон Д.Д. Психофизический метод для измерения порогов различения — сравнение двух одновременно предъявляемых стимулов // Психофизика сегодня / Под ред. В.Н. Носуленко, И.Г. Скотниковой. — М.: ИП РАН, 2007. — С. 26–36.
2. Корж Н.Н. Личностные черты невербальной памяти (психофизический контекст) // Междисциплинарные исследования памяти / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. — М.: ИП РАН, 2009. — С. 157–178.
3. Садов В.А., Шпагонова Н.Г. Роль семантики в воспроизведении длительностей звуковых фрагментов // Экспериментальная психология. — 2008. — №1. — С. 34–43.
4. Шпагонова Н.Г. Психофизические характеристики памяти в лабораторных и естественных условиях // Междисциплинарные исследования памяти / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Н. Корж. — М.: ИП РАН, 2009. — С. 179–198.
5. Lades M., Treisman M. Spatial frequency discrimination: visual long-term memory or criterion setting? // Vision Research. — 1998. — № 38 (4). — P. 557–572.
6. Magnussen S., Dyrnes S. High-fidelity perceptual long-term memory // Psychological Science. — 1994. — №5. — P. 99–102.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ СПОСОБНОСТЕЙ»

Психологическая готовность первоклассников к обучению смысловому чтению

Атрохова Т.В., Ярославль

Psychological readiness for learning semantic reading in first grade

Atrokhova T.V., Yaroslavl

Методологической основой исследования психологической готовности к обучению смысловому чтению в младшем школьном возрасте является системогенетическая концепция учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой, разработанная на основе теории системогенеза профессиональной деятельности В.Д. Шадрикова [3].

Психологическую готовность к смысловому чтению мы рассматриваем как частный случай психологической готовности к деятельности и определяем как интегральное свойство индивидуальности человека, отражающее уровень развития и качественную специфику индивидуальной психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению [1].

Психологическая структура готовности к обучению смысловому чтению представляет собой целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность смыслового чтения. Психологическая структура смыслового чтения представлена единством пяти функциональных блоков: личностно-мотивационного, принятия учебной задачи, представления о содержании и способах выполнения учебной деятельности, информационной основы деятельности, управления деятельностью [1]. На основе анализа деятельности смыслового чтения, содержания обучения чтению в первом классе и нормативных документов по начальному образованию было выделено 26 учебно-важных качеств (УВК), которые предположительно входят в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению. Результаты пилотажного исследования показали, что 16 УВК из 26 образуют значимые корреляционные связи друг с другом и/или показателем успешности усвоения чтения на ступени начального общего образования.

Обратимся к психологическому анализу готовности первоклассников к обучению смысловому чтению. Первой нашей задачей станет определение индивидуально-психологических качеств обучающегося, которые входят в психологическую структуру готовности к обучению смысловому чтению у первоклассников. Для решения этой задачи обратимся к компонентному анализу. Результаты корреляционного анализа учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению (ПСГОЧ) в выборке обучающихся первого класса свидетельствуют, что 14 учебно-важных качеств из 16-ти, выделенные на этапе теоретического анализа как компоненты ПСГОЧ, образуют взаимосвязи разного уровня значимости: мотивы учения, принятие задачи, смысловая догадка, активный словарь, скорость чтения, правильность чтения, знание морфологии, знание синтаксиса, зрительное восприятие, целостность восприятия, логическое мышление, вербальная память, обучаемость, произвольная регуляция деятельности. Эти данные говорят о том, что ПСГОЧ у первоклассников характеризуется не полным компонентным составом: отсутствуют УВК «отношение к чтению» и «творческое воображение».

Следующей задачей эмпирического исследования стал анализ учебно-важных качеств как компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению. Анализ уровня развития УВК свидетельствует, что у обучающихся первого класса наиболее выражено учебно-важное качество «зрительное восприятие» (ЗВ, $Mx=2,69$), что является результатом того, что в этот период основной задачей чтения является воссоздание звуковой оболочки слова по графическому изображению (Б.Г. Ананьев,

Е.В. Гурьянов, Н.А. Зайцев, Т.Г. Егоров, Л.М. Шварц, Д.Б. Эльконин). Исследователи полагают, что это становится возможным благодаря процессу декодирования печатного текста, который невозможен без участия зрительного восприятия.

Низкий уровень развития обнаружен у УВК «активный словарь» (АС, $Mx=0,50$), «смысловая догадка» (СД, $Mx=0,85$) и «творческое воображение» (ТВ, $Mx=0,85$). Полученные результаты являются следствием того, что, встречаясь с трудным словом, первоклассник не обнаруживает его в своем словаре, что делает затруднительным или невозможным создание адекватного образа в его сознании. Ученик, совершая попытку соединения уже прочитанного и понятого фрагмента текста с неизвестным ему словом, прибегает к субъективной смысловой догадке, что приводит к техническим, а затем и смысловым ошибкам.

Результаты показывают, что остальные 11 учебно-важных качеств имеют средний уровень развития. Отметим, что 7 из них («мотивы учения», «принятие задачи», «целостность восприятия», «логическое мышление», «вербальная память», «обучаемость», «произвольная регуляция деятельности») представлены также в психологической структуре готовности к обучению, которая является основой учебной деятельности [2]. В исследовании Н.В. Нижегородцевой доказано, что учебная деятельность является универсальной основой для формирования других видов деятельности обучающегося. Вероятно, средний уровень развития вышеперечисленных УВК обеспечивает необходимый и достаточный уровень для формирования психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению на основе психологической структуры готовности к обучению.

Известно, что процесс формирования нового для учащегося вида деятельности состоит в постепенном замещении компонентов уже освоенной обучающимся деятельности компонентами новой для него деятельности (С.Г. Якобсон, Т.Г. Доророва, Н.В. Нижегородцева и др.). В нашем случае это УВК «знание морфологии», «знание синтаксиса», «правильность чтения» и «скорость чтения», обеспечивающие наличие элементарных представлений о специфическом содержании смыслового чтения и способах его выполнения.

Таким образом, к концу первого класса набор учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению имеет комбинированный вид: присутствуют как компоненты уже освоенной учебной деятельности, так и компоненты осваиваемой деятельности смыслового чтения. Можно сделать вывод о том, что к концу I класса при специально организованном обучении начинается формирование психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Следующим этапом эмпирического анализа стало изучение структурно-функциональных особенностей психологической готовности первоклассников к обучению смысловому чтению. Обратимся к базовым учебно-важным качествам, имеющим функциональный вес выше среднего значения в структуре и составляющим внутренний «каркас» психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению в первом классе. Это УВК «мотивы учения» ($\Sigma=12$), «знание морфологии» ($\Sigma=12$), «скорость чтения» ($\Sigma=10$) и «правильность чтения» ($\Sigma=8$). Наибольший вес в структуре психологической готовности к смысловому чтению имеют «мотивы учения» и «знание морфологии». Полученные данные согласуются с результатами исследований закономерностей освоения профессиональной деятельности, где установлено, что на первом этапе освоения любой деятельности мотивы играют ведущую роль в психологической структуре деятельности [3].

Пять компонентов психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению образуют сильные корреляционные связи с интегральным показателем успешности освоения смыслового чтения ($P>0,95$; $P>0,99$). Ими являются вышеперечисленные базовые УВК, а также «зрительное восприятие». Эти качества оказывают непосредственное влияние на эффективность освоения чтения в первом классе.

Сопоставление базовых и ведущих качеств показывает, что в обе группы входят «мотивы учения», «знание морфологии» и «скорость чтения». Очевидно, именно эти УВК

оказывают наиболее значимое влияние на психологическую готовность к обучению смысловому чтению в первом классе.

На основании анализа структурограммы учебно-важных качеств психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению можно выделить три взаимосвязанные подструктуры УВК. Центр первой из них составляют базовые качества — «мотивы учения», «знание морфологии», «скорость чтения» и «правильность чтения». Они образуют значимые связи друг с другом и с такими качествами как «зрительное восприятие» и «целостность восприятия». Очевидно, эта подструктура соответствует специфическому содержанию обучения чтению в первом классе, а именно — обеспечивает усвоение первоначального (технического) чтения. Усвоение технического чтения изучалось в исследовании Н.В. Нижегородцевой, посвященного анализу психологической структуры готовности детей к усвоению грамоты. Результаты нашего исследования частично соотносятся с результатами исследования Нижегородцевой относительно набора учебно-важных качеств, непосредственно связанных с успешностью выполняемой деятельности. К ним относятся УВК «мотивы учения» и «зрительное восприятие». Вторую подструктуру образуют такие качества как «активный словарь», «пассивный словарь» и «вербальная память». Возможно, эти УВК подготавливают второй этап чтения — становление целостных приемов восприятия. Этот этап чтения характеризуется большим количеством ошибок, связанных с тем, что ребенок некритически относится к догадкам, возникающим у него под влиянием ранее прочитанного текста. Наличие богатого словарного запаса благодаря развитой вербальной памяти создает основу для возникновения адекватной смысловой догадки у первоклассника. Третья подструктура представлена УВК «принятие задачи», «логическое мышление» и «произвольная регуляция деятельности». По-видимому, назначение данных качеств заключается в том, чтобы в будущем, на ступени становления целостных приемов восприятия ребенок имел возможность для исправления допущенных при чтении ошибок.

Таким образом, анализ уровня развития учебно-важных качеств и основных структурных показателей психологической структуры смыслового чтения в первом классе показывает, что специфику психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению определяет комбинированный вид психологической структуры готовности к обучению смысловому чтению.

Список литературы:

1. Нижегородцева Н.В., Волкова Т.В. Психологический анализ смыслового чтения как специфического вида деятельности // Ярославский педагогический вестник. — 2012. — №2. Т. 2 (Психолого-педагогические науки). — С. 257–262.
2. Нижегородцева Н. В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 2001. — 483 с.
3. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 183 с.

Когнитивные факторы различий в дискурсивной практике

Воронин А.Н., Москва

Cognitive factors differences in discursive activities

Voronin A.N., Moscow

Работа выполнена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект №13-06-00543.

В настоящее время дискурс и дискурсивная практика является предметом исследований в различных отраслях гуманитарной науки. В наиболее общем понимании дискурс представляет собой различные виды разговорной практики и трактуется как «ком-

муникативное событие в прагматическом контексте» [3]. Дискурс одновременно обращен и к ситуации (социокультурный контекст задает правила ведения разговора и соответствующие формы выражения), и к человеку (собеседники взаимодействуют друг с другом, оказывают влияние, выражают свои мнения, интенции, представления об окружающем мире). Дискурс раскрывается как форма целенаправленного, соотнесенного с партнером и обстановкой вербального поведения, обеспеченного сложной системой знаний, — коммуникативной компетенцией говорящих [5]. Дискурс, безусловно, зависит от разнообразных когнитивных факторов, при этом языковые способности являются наиболее значимыми: они определяют легкость и быстроту приобретения лингвистических знаний и освоения правил анализа и синтеза единиц языка, позволяя строить и анализировать предложения, пользоваться системой языка для коммуникативно-речевых целей. В общих языковых способностях обычно выделяют две составляющие: лингвистическую, определяющую усвоение основ языка, и коммуникативную, определяющую успешное проведение коммуникации. Коммуникативные компоненты (эмоциональная окрашенность, мотивация, интенции говорящих и т.д.) собственно и определяют проблематику дискурса, имеющую дело с текстом, «погруженным в коммуникацию». Дискурсивные способности, при этом, определяются как способности к освоению и реализации дискурсивных практик, как операционализованную часть коммуникативной компетенции, позволяющую человеку инициировать, поддерживать, развертывать и завершать процесс общения, используя при этом языковые средства, соответствующие ситуации [2]. Наличие этого вида способностей позволяет повысить эффективность взаимодействия и адекватного взаимопонимания между людьми в процессе общения, ускоряет процесс выработки стратегии взаимодействия. По сути уровень дискурсивных способностей определяет дискурсивные практики различного уровня (соответственно разному уровню выраженности дискурсивных способностей) от полностью согласованных диалогов (полилогов) — своеобразного «диалога-танца» со-беседников — до несуразных, несоответствующих ситуации и обращения собеседника реплик двух и более человек.

Различия в особенностях дискурсивных практиках могут быть обусловлены различными взаимосвязями когнитивных факторов с дискурсивными способностями разного уровня. На это указывают результаты обширного эмпирического исследования совместной структуры дискурсивных способностей, интеллекта и креативности, проведенного в 2013–2014 годах, с участием студентов гуманитарных специальностей и старшеклассников г. Москвы [1]. В ходе проведенного исследования было показано, что у людей с высоким уровнем дискурсивных способностей наблюдается обратная взаимосвязь общего интеллекта и дискурсивных способностей, отсутствуют связи с социальным интеллектом, но есть значимые связи с основными показателями вербальной и невербальной креативности (с оригинальностью и уникальностью), при этом разные показатели креативности по-разному связаны с дискурсивными способностями.

Взаимосвязи различных показателей у людей со средним и низким уровнем дискурсивных способностей схожи между собой. Выявлены положительные связи дискурсивных способностей с показателями социального интеллекта и вербальной креативностью. Взаимосвязи с общим интеллектом не значимы. Существенные различия касаются показателей невербальной креативности: в группе с низким уровнем дискурсивных способностей мы наблюдаем значимую положительную взаимосвязь, в группе со средним уровнем — отрицательную.

Проведенный факторный анализ в группах с различным уровнем дискурсивных способностей показал, что взаимосвязи дискурсивных способностей с различными показателями интеллекта и креативности в разных группах существенным образом различаются. Факторная структура полученных данных для различных групп также различна. Полученные данные согласуются с представлениями об увеличении дифференциации по-

знавательных способностей по мере повышения уровня интеллекта [4]. В группе с низким и средним уровнем способностей выделяется меньше факторов и показатели по различным типам интеллекта и креативности связаны друг с другом в большей степени. Структура данных в соответствии с априорной структурой познавательных способностей наблюдается только в группе со средним уровнем дискурсивных способностей. В группе с низким уровнем дискурсивных способностей в большей степени наблюдается объединение различных показателей интеллекта и креативности, а в группе с высоким уровнем дискурсивных способностей наблюдается дальнейшая дифференциация типов интеллекта и выделение дискурсивных способностей в отдельный фактор.

Полученные результаты также могут быть объяснены различными факторами, лежащими в основе дискурсивной практики, наиболее характерной людей с различным уровнем дискурсивных способностей. В условиях речевой неопределенности и актуализации дискурсивных способностей испытуемые с низким уровнем дискурсивных способностей пытаются креативно решать поставленную коммуникативную задачу, опираясь на свой социальный интеллект. Испытуемые со средним уровнем также опираются на свой социальный интеллект, но следуют невербальным стереотипам о задаваемой ситуации. Испытуемые группы с высоким уровнем дискурсивных способностей буквально относятся к поставленной в инструкции задаче (выбрать наиболее соответствующий ситуации ответ) и решают эту задачу творчески с опорой на сложившийся образ ситуации.

Список литературы:

1. Воронин А.Н. Методика диагностики дискурсивных способностей на материале повседневной лексики // Экспериментальная психология. — 2014. — Т. 7. №2. — С. 94—112.
2. Воронин А.Н., Кочкина О.М. Дискурсивные и лингвистические способности в структуре интеллекта человека // Психология. Журнал высшей школы экономики. — 2008. — №2. С. 124—132.
3. Дейк ван Т. Язык. Познание. Коммуникация. — М., 1989. — 312 с.
4. Дружинин В. Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. — СПб: ПЕР СЭ, 2001. — 224 с.
5. Павлова Н.Д. Коммуникативная парадигма в психологии речи и психолингвистике. // Психологические исследования дискурса. — М.: Персэ, 2002. — С. 8—43.

Влияние компьютерных технологий на формирование математических способностей старшекласников

Емельянова Е.В., Иркутск

The influence of computer technology on the formation of mathematical abilities of high school students

Emelyanova E.V., Irkutsk

При изучении вопроса, каким образом современные технологии обучения одаренных школьников влияют на специфику формирования специальных способностей, в частности, математических, следует обратиться к исследованиям, осуществляемым в рамках когнитивного подхода. Данный подход позволяет проводить анализ различных аспектов мыслительной деятельности индивида в рамках теории информации, современной структурной лингвистики и компьютерных наук. Согласно этому подходу, субъект рассматривается, как действующий, активно воспринимающий и перерабатывающий информацию, руководствующийся в своей мыслительной деятельности определенными планами, правилами, стратегиями.

Взаимодействие человека и компьютера совершает радикальные преобразования и в человеческом сознании, оно реализуется на основе решения сложнейшей задачи развития мышления, задачи оперирования формальными понятиями и объектами. Со-

здавая алгоритмы, изучая и формализуя процессы, программист видит динамическую картину мира. Выразительные возможности языка программирования, дополнительные возможности, которые используют программисты: структурирование, классификация, проектирование обрабатываемых данных и их представление, влияют на особенности восприятия и переработки кодируемой с помощью компьютера информации.

Основным вопросом в исследовании математических способностей был и остается вопрос о сущности этого сложного психологического образования. Принципиальные проблемы, которые подлежат изучению, это: специфичность математических способностей; структурность математических способностей; типология различий в математических способностях. В своем исследовании мы придерживались модели структуры математических способностей В.А. Крутецкого, состоящей из четырех структурных компонент: получение математической информации (формализованное восприятие задачи); переработка математической информации (процессуальный компонент); хранение математической информации (математическая память); общий синтетический компонент (математическая направленность ума).

Классификация проблем (специфичность математических способностей; структурность математических способностей; типология различий в математических способностях) хорошо согласуется с моделью характеристик человека, по Б.Г. Ананьеву: 1) субъект деятельности — операциональные механизмы (структурность способностей); 2) индивид — функциональные механизмы (специфичность способностей); 3) личность — мотивационные механизмы (типология различий в способностях) [1].

В отечественной психологии большой вклад в изучение структуры способностей внесли многие исследователи. Так, В.Д. Шадриков в структуре способностей выделяет два важных компонента: функциональный и операциональный. Последний рассматривается через призму деятельности, является приспособлением к требованиям действительности [2]. В.Н. Дружинин представляет трехкомпонентную структуру общих способностей: интеллект (способность решать задачи на основе имеющихся знаний), обучаемость (способность приобретать знания) и креативность (способность преобразовывать знания с участием воображения и фантазии) [3]. М.А. Холодная в своей концепции интеллекта как формы организации ментального опыта расширяет структуру общих способностей до четырех компонентов: обучаемость, креативность, познавательные стили и конвергентные способности, при этом под конвергентными способностями подразумеваются такие составляющие, как уровневые (вербальные и невербальные), комбинаторные и процессуальные свойства интеллекта [4].

На наш взгляд, следует заострить внимание на процессуальных свойствах интеллекта, т.к. они включают в себя процессы переработки информации, а также операции (анализ, синтез, обобщение, сравнение, абстракция, конкретизация, систематизация, классификация), приемы (знания и умения) и стратегии интеллектуальной деятельности.

Для выявления структуры математических способностей нами была составлена методика [5], в основу которой вошли отдельные серии математических задач, используемых В.А. Крутецким в [6]. Методика по выявлению структуры математических способностей представляет сокращенный вариант заданий (5 серий из 26) по классификации В.А. Крутецкого: 1) «задачи с постепенной трансформацией из конкретного в абстрактный план» на получение математической информации (перцептивный компонент А), а также на хранение математической информации (мнемический компонент В); 2) «эвристические задачи» и «задачи общематематические и логические» на переработку математической информации (процессуальный компонент Б); 3) «задачи с различной степенью наглядности решения» на определение общего синтетического компонента (общий синтетический компонент Г).

Всего было составлено 9 тестовых батарей задач, решение каждой задачи во всех сериях оценивалось по дихотомической шкале, затем результат выражался в процент-

ном соотношении по числу правильно решенных заданий в серии. Серия, направленная на изучение общего синтетического компонента, содержала поровну задания на использование словесно-логического и наглядно-образного подходов к решению. Подробно методика описана в монографии [5] и статье [7] и прошла апробацию на общей выборке более чем из 300 учащихся с различным уровнем математических способностей в возрасте от 11 до 18 лет.

Нами была выдвинута следующая гипотеза: применение информационных технологий влияет на положительную динамику в развитии всех компонентов математических способностей, и, особенно, на общий синтетический компонент (математическая направленность ума) за счет гармоничного сочетания двух составляющих: словесно-логической и наглядно-образной.

Из общей выборки были составлены две группы: старшеклассников информационного профиля обучения — «программистов» (участников предметных олимпиад по информатике муниципального и регионального уровней) и старшеклассников «непрограммистов» (школьников математического профиля, не изучающих углубленно основы программирования). Объем выборки по каждой группе составил 21 человек.

Анализ тестов показал, что у школьников-программистов преобладают более высокие показатели по всем структурным составляющим: А, Б, В и Г. При этом, достоверно значимые различия согласно критерию Стьюдента наблюдаются у общего синтетического ($t=3,44$ при $p=0,001$) и процессуального ($t=,003$ при $p=0,05$) компонентов. Высокий процент решенных заданий на определение общего синтетического компонента программисты получили за успешное решение задач, предполагающих опору как на словесно-логические рассуждения, так и на наглядные представления и схемы. Старшеклассники-непрограммисты имели затруднения при решении обоих типов задач. Таким образом, этот факт позволяет нам высказать предположение, что хорошо развитое наглядно-образное мышление программистов способствовало увеличению процессуального компонента их математических способностей.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу. В условиях применения компьютерных технологий старшеклассники успешнее решают задачи, предполагающие опору на наглядные представления и схемы, т.к. в процессе программирования у учащихся усиливается дискретное восприятие мира, возрастают визуальные репрезентации, что в свою очередь способствует развитию у них параметров процессуального компонента: гибкости и высокой степени свернутости математического мышления, стремления к изяществу решений задач и обобщения математического материала. Следовательно, использование программирования в условиях школьного обучения позволит продуктивно развивать творческий потенциал, эвристические способности, гибкость мышления и компетенции учащихся, что представляется особенно значимым в свете реформ современного российского образования.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. — М., 1962. — С. 15–32.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб: Питер, 1999. — 368 с.
3. Емельянова Е.В. Методика диагностики математических способностей школьников и их развитие в условиях обучения информационным технологиям // Ценностные основания психологии и психология ценностей: Мат-лы IV Сибирского психологического форума. — Томск, 2011. — С. 134–137.
4. Емельянова Е.В. Тест структуры математических способностей // Психология детской одаренности и творческих способностей: Монография / под ред. Ларионовой Л.И. — Иркутск: ВСГАО, 2009. — С. 38–71.
5. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. — М.: ИПП; Воронеж: НПО «МОДЕК», 1998. — 416 с.

6. Холодная М.А. Основные направления изучения психологии способностей в Институте психологии РАН // Психологический журнал. — М., 2002. — Т. 23. №3. — С. 13–22.
7. Шадриков В. Д. О структуре познавательных способностей // Психологический журнал. — 1985. — №3. — С. 38–47.

Психологическая структура учебной деятельности студентов разных специальностей и направлений

Жукова Т.В., Ярославль

Psychological structure of educational activity of students of different specialties and areas

Zhukova T.V., Yaroslavl

Юношеский возраст важен с точки зрения профессионального самоопределения, выбора профессии, соответствующей интересам, способностям, возможностям, ценностным установкам личности и особенностям обучения в вузе. Профессиональное самоопределение не заканчивается при поступлении в вуз, и осуществляется во время всего обучения, однако наиболее значимым является первый год. В связи с этим, встает вопрос: готовы ли студенты первого курса к обучению в вузе? Для ответа на этот вопрос было проведено исследование сформированности психологической структуры учебной деятельности студентов первого курса разных специальностей и направлений.

Для изучения психологической структуры учебной деятельности студентов в нашем исследовании использовались теоретические положения системогенеза профессиональной деятельности (В.Д. Шадриков); понятийный аппарат, разработанный для исследования учебной деятельности на этапе школьного обучения (Н.В. Нижегородцева); исследовательские стратегии и методические приемы сбора, анализа и интерпретации эмпирических данных, разработанные в исследовании системогенеза профессиональной и учебной деятельности. В основу исследования была положена идея о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов соответствует общей архитектуре деятельности, а ее генезис подчиняется закономерностям системогенеза деятельности, установленным в отношении школьной учебной деятельности и профессионального обучения [4].

Психологическая структура учебной деятельности студента (ПСДу) вуза рассматривается нами как целостное единство деятельностно-важных качеств (ДВК): учебно-важных качеств и профессионально-важных качеств, образующих устойчивые взаимосвязи, основанное на функциональных блоках, содержание которых определяется спецификой деятельности. Мы рассматриваем психологическую структуру учебной деятельности студентов как сложную динамическую систему, которая включает в себя следующие компоненты.

1. Личностно-мотивационный (деятельностно-важные качества определяют отношение педагога к обучению и наличие личностных качеств, необходимых в профессиональной деятельности педагога): потребность в достижении, коммуникабельность, эмпатия, отношение к себе.

2. Представление о целях деятельности, принятие учебной задачи (деятельностно-важные качества определяют понимание задач, поставленных педагогом, и желание их выполнить, а также представление о целях учебной деятельности и принятие этой деятельности для себя: принятие учебной задачи, профессиональная направленность).

3. Представление о содержании и способах выполнения деятельности (уровень знаний и умений, которыми владеет студент на разных этапах обучения): вводные навыки.

4. Информационная основа деятельности (деятельностно-важные качества, обеспечивающие восприятие, переработку и сохранение информации в процессе обучения): мышление логическое, гибкость мышления, память вербальная, память логическая, внимание (производительность).

5. Управление учебной деятельностью (деятельностно-важные качества этого блока обеспечивают планирование, контроль и оценку обучающимися собственной деятельности, а также восприимчивость к обучающему воздействию): обучаемость, произвольная регуляция деятельности

Для исследования уровня сформированности учебной деятельности студентов использовалась методика «Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в вузе («КДГС») [5], направленная на диагностику ДВК и психологической структуры учебной деятельности в целом.

Исследование психологической структуры учебной деятельности студентов разных специальностей и направлений проводилось на студентах первого курса специальностей «Психология», «Организация работы с молодежью», направления «Конфликтология», направления «Педагогическое образование» (профили «Информатика и информационные технологии в образовании» и «Математическое образование»). Однородность выборок «Информатика и информационные технологии в образовании» и «Математическое образование» доказана статистически, поэтому они объединены в общую выборку. Общий объем выборки исследования составил 85 человек, возрастной диапазон 17–18 лет.

Анализ результатов эмпирического исследования позволяет сделать общий вывод о том, что психологическая структура учебной деятельности студентов первого курса обучения разных специальностей и направлений имеет общие и специфические характеристики.

Общим для всех анализируемых выборок является вывод о том, что студенты первого курса владеют развитой формой учебной деятельности, которая, в свою очередь, является результатом школьного этапа обучения. Иными словами, студенты первого курса разных специальностей и направлений владеют развитой формой школьно-учебной деятельности. В процессе обучения в вузе школьно-учебная деятельность перестраивается в соответствии с целями высшего профессионального образования.

Качественное своеобразие психологических структур учебной деятельности студентов заключается в следующем.

1. Различия в составе базовых и ведущих ДВК. Базовые ДВК имеют наибольшее количество связей в психологической структуре деятельности, играют интегрирующую роль, выполняют функции компенсации и психологической основы развития ДВК, имеющих низкий уровень. Ведущие ДВК образуют значимые связи с показателями успешности обучения и оказывают непосредственное влияние на успеваемость студентов. Полученный результат позволяет сделать вывод о специфике психологического обеспечения учебной деятельности студентов, обучающихся по разным образовательным программам.

2. Различия структурных показателей ПСДу. Общее количество корреляций ДВК, количество «сильных» связей ($p \leq 0,05$) а также средний вес компонента ПСДу снижены у студентов направления «Конфликтология» и специальности «Организация работы с молодежью» по сравнению с профилями «Информатика и информационные технологии в образовании», «математическое образование» и специальностью «Психология». Показатели интегрированности структуры (ИКС), организованности структуры (ИОС) снижены у студентов направления «Конфликтология», что свидетельствует о том, что в этой группе наиболее ярко происходит перестройка ПСДу в соответствии с целями и задачами новой учебной деятельности.

Школьное обучение отличается от обучения в вузе как с содержательной и организационной стороны, так и в отношении методов работы по усвоению учебного материала, способах контроля. Поэтому психологическая структура учебной деятельности студентов перестраивается в соответствии с новыми условиями и задачами обучения. Степень «активности» перестройки ПСДу студентов первого курса обусловлена тем

насколько содержание обучения в вузе соответствует содержанию школьного обучения. Если студенты, начиная обучение в вузе, могут использовать знания и способы учебной деятельности, усвоенные в процессе школьного обучения (профили «Информатика и информационные технологии в образовании» и «Математическое образование», специальность «Психология»), перестройка ПСДу протекает менее выражено, по сравнению со студентами, которые сталкиваются с принципиально новым для них содержанием обучения (направления «Конфликтология» и «Организация работы с молодежью»). В этом случае перестройка ПСДу имеет более выраженный характер.

Список литературы:

1. Баданина Л.П. Психолого-педагогическое сопровождение студентов в процессе адаптации к вузу: Монография. — Архангельск: АО ИППК РО, 2007.
2. Буланова-Топоркова М.В. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2002
3. Емельянов В.В. Студенты об адаптации к вузовской жизни // Социс. — 2001. — №9. — С. 77–82.
4. Нижегородцева Н.В. Генезис психологической структуры учебной деятельности на разных уровнях образования // Нижегородцева Н.В., Карпова Е.В., Ансимова Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: Монография. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д.Ушинского, 2009. — С. 97–134.
5. Нижегородцева Н.В., Жукова Т.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении: Метод. указания. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2012. — 43 с.
6. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению: Монография. — Ярославль: Аверс Пресс, 2004.

Формирование классификации как интеллектуальной операции в начальной школе

Зотова Т.В., Москва

Formation of classification as an intellectual operation in elementary school

Zotova T.V., Moscow

Приоритетным направлением новых образовательных стандартов является реализация развивающего потенциала общего среднего образования. В связи с этим актуальной задачей становится «обеспечение развития универсальных учебных действий как собственно психологической составляющей фундаментального ядра образования..» [1, с. 3]. Концепция развития универсальных учебных действий была разработана под руководством А.Г. Асмолова группой авторов [1]. Асмолов определяет универсальные учебные действия как «совокупность способов действия учащегося, обеспечивающих его способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса, т.е. способность субъекта к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [1, с. 27].

По сути, концепция развития универсальных учебных действий находится в общем поле с системогенетической концепцией развития познавательных способностей В.Д. Шадрикова. «Способности субъекта деятельности есть проявление способностей индивида в конкретной деятельности, построенные интеллектуальными операциями. Этот процесс интеллектуализации способностей заключается в вовлечении интеллектуальных операций в реализацию основных психических функций: восприятие, память, воображение, представление, мышление [4, с. 145]. «Учебная деятельность является *условием развития способностей* и личностных качеств учащегося. Говоря о развитии способностей, отметим, что это развитие осуществляется через овладение интел-

лектуальными операциями» [4, с. 121]. Выделены интеллектуальные операции, участвующие в процессах восприятия, памяти, мышления, в предметно-практических действиях, метаинтеллектуальных процессах [4, с. 121].

В концепции развития универсальных учебных действий также выделены виды универсальных учебных действий и, в частности, познавательных универсальных учебных действий, необходимых для успешного обучения в начальной школе: общеучебные, логические, действия постановки и решения проблем [1].

В научной школе психологии способностей В.Д. Шадрикова уже на протяжении многих лет осуществляется работа по целенаправленному обучению учащихся непосредственно в учебном процессе, на базе различных учебных дисциплин различным видам интеллектуальных операций: группировке, аналогии, структурированию, классификации, ассоциации и др.

Целью нашего исследования было целенаправленное развитие интеллектуальной операции «классификация». В рамках концепции развития универсальных учебных действий классификация относится к логическим универсальным познавательным учебным действиям [1, с. 30]. Под классификацией мы понимаем распределение каких-либо предметов, явлений, понятий по классам, группам, разрядам на основе определенных общих признаков [4, с. 145].

Задачей исследования была разработка программы формирования классификации для различных учебных дисциплин начальной школы: русский язык, развитие речи, естествознание, рисование.

В исследовании приняли участие 20 учеников 3 класса московской общеобразовательной школы №920.

Программа обучения классификации была рассчитана на 15 занятий. Обучение было разбито на два этапа. I. Освоение приема классификации как умственного действия; включал 8 занятий. II. Обучение классификации как мнемического действию; состоял из 7 занятий.

Этапы формирования операции классификация рассматривались в соответствии с концепцией поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Более конкретный алгоритм формирования классификации как мнемического познавательного действия рассматривался в работе В.И. Самохваловой [3].

С подробным описанием нашей программы формирования операции классификация на различных учебных дисциплинах можно познакомиться в других работах [2]. Здесь же остановимся кратко на результатах нашего исследования, в частности, на результатах констатирующих срезов, проведенных до и после формирующего эксперимента.

Для диагностики сформированности операции классификация предъявлялись два задания: 1) ряд из 15 слов, группирующихся по признаку родовой принадлежности; 2) связанный текст, содержащий 12 слов, группирующихся по признаку видовой принадлежности. Учитывалось два количественных показателя: 1) количество воспроизведенных слов; 2) количество выделенных групп слов при воспроизведении. Проводился также качественный анализ результатов. Учащиеся отвечали на вопрос «Как ты запоминал слова?». Учитывались следующие показатели: 1) преобладающий способ запоминания материала; 2) сознательное применение учащимися приемов обработки информации.

Результаты по 1-му заданию (запоминание 15 слов, группирующихся по признаку родовой принадлежности): показатель — количество воспроизведенных слов: I срез: $X_{\text{ср}} = 8,3$, II срез: $X_{\text{ср}} = 12,6$. Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют об увеличении продуктивности запоминания слов по окончании формирующего эксперимента. У 95% испытуемых возросла общая продуктивность запоминания. Для проверки результатов на статистическую достоверность был подсчитан критерий знаков $G: G_{\text{эмп}} = 1; G_{\text{кр}}(0,01; 20) = 4$. Результаты статистически достоверны, уровень значимости $p < 0,01$.

Результаты констатирующего эксперимента по второму показателю (количество выделенных групп слов при запоминании серии из 15 слов). Среднее количество выделенных групп: I срез: $X_{cp}=0,2$; II срез $X_{cp}=3$. В I срезе только 20% учащихся выделили одну группу слов. Во II срезе 100% учащихся выделили и озаглавили все три группы слов. Для данного показателя $G_{эмп}=0$; $G_{кр}(0,01; 20)=4$. Результаты достоверны, $p<0,01$.

Результаты 2 задания констатирующего эксперимента — запоминание и воспроизведение 12 слов из текста, группирующихся по признаку видовой принадлежности: I-й показатель — количество воспроизведенных слов из текста: I срез: $X_{cp}=9,65$, II срез: $X_{cp}=11,65$. Критерий знаков для II серии составил $G_{эмп}=4$; $G_{кр}(0,05; 20)=5$. Результаты 2 среза статистически достоверны на уровне $p<0,05$.

Результаты по 2-му показателю — количество выделенных групп: I срез: $X_{cp}=0,05$; II срез: $X_{cp}=2,85$. Во II срезе 95% учащихся выделили максимальное количество групп слов. $G_{эмп}=4$; $G_{кр}(0,05; 20)=5$. Результаты статистически достоверны, $p<0,05$.

Таким образом, в результате целенаправленного формирования интеллектуальной операции «классификация»: 1) значительно увеличилась общая продуктивность запоминания; 2) учащиеся научились самостоятельно применять классификацию как интеллектуальную операцию и как мнемическое действие на уроках. Предложенная программа формирования интеллектуальной операции классификация непосредственно в учебном процессе приводит к развитию мышления, памяти и в конечном итоге к улучшению успеваемости учащихся.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: Пособие для учителя. — М.: Просвещение, 2008.
2. Зотова Т.В. Формирование у младших школьников мнемического действия классификации в учебной деятельности // Психологическое обозрение. — 1996. — №(3). — С. 31-36.
3. Развитие логической памяти у детей / Под ред. А.А. Смирнова. — М.: Педагогика, 1976.
4. Шадриков В.Д. Качество педагогического образования: Учеб. пособие. — М.: Логос, 2012.

Функциональные возможности системы мотивации научной деятельности

Карнов А.В., Разина Т.В., Ярославль

The functional abilities of the system of scientific activity motivation

Karpov A.V., Razina T.V., Yaroslavl

Исследуя функциональные закономерности и феномены системы мотивации научной деятельности (далее — МНД) нельзя обойти вниманием вопрос о взаимосвязи «силы» мотивации и ее функциональных возможностях, т.е. способности системы МНД к энергетическому обеспечению всех аспектов научной деятельности. Закономерность между уровнем мотивации и продуктивностью типа оптимума была открыта очень давно в работах Р. Йеркса и Дж. Додсена [4]. Если говорить о научном труде, то на его результат (продукт) влияет огромное количество факторов помимо мотивации, да и сама мотивация влияет не «прямо». Поэтому нам представляется более оптимальным исследовать не взаимосвязи продуктивности и мотивации в их «чистом» виде, а общие функциональные возможности системы МНД в связи с уровнем, т.е. силой МНД.

Согласно положениям концепции системогенеза деятельности и общей теории систем, при увеличении числа и тесноты связей между компонентами системы возрастают ее функциональные возможности [3, с. 169]. Соответственно, исследуя значения индексов структурной организации системы (ИКС — индекс когеренции системы, ИДС

— индекс дивергенции системы, ИОС — индекс организации системы) мы можем наблюдать состояние и динамику функциональных возможностей системы МНД, а соответственно ее способности стимулировать, регулировать, управлять, координировать и насыщать смыслами научную деятельность, что в конечном итоге найдет отражение в научных продуктах самого различного характера. Чем больше значения индекса ИКС, и чем больше в структуре «сильных» связей между элементами, тем выше функциональный потенциал системы.

Исследование мотивации научной деятельности осуществлялось с помощью авторской психодиагностической методики диагностики МНД [2]. В исследовании приняли участие 369 человек — научные сотрудники Уральского регионального отделения РАН (Коми научного центра) Института геологии, Института физиологии, Института химии, Института биологии, отдела математики и профессорско-преподавательский состав Сыктывкарского государственного университета (СыктГУ), Сыктывкарского лесного института (СЛИ), Костромского государственного технологического института (КГТУ), Ярославского государственного университета, Кировской медицинской академии. Средний возраст респондентов — 41,7 лет, из них мужчин — 48,5%, женщин — 51,5%.

Общую выборку мы разделили на три группы по силе МНД, согласно общепринятым нормам деления шкалы стенов [1, с.288-290]: 1-3 стена соответствуют низкому уровню того или иного качества или способности, 4-7 — среднему уровню, 8-10 — высокому. Для каждой группы мы посчитали значения индексов структурной организации системы. Для группы с низким общим уровнем МНД, ИКС составляет 11 баллов, ИДС составляет — 22 балла, ИОС, соответственно — 11 баллов. Для группы со средним уровнем МНД ИКС составляет 47 баллов, ИДС — 2, ИОС 45 баллов. Для группы с высоким уровнем МНД ИКС 7, ИДС — 11, ИОС -4 балла. При этом в каждой группе мы наблюдаем различное число «сильных» ($p \leq 0.01$) внутрисистемных связей. В группе с низким уровнем МНД — 4 отрицательных и 2 положительных, в группе со средним уровнем МНД — 11 положительных, в группе с высоким уровнем МНД — 2 отрицательных, 1 положительную.

Как мы видим, уровень МНД взаимосвязан с индексом когеренции системы по типу оптимума, а с индексом дивергенции системы — по типу «обратного» оптимума. В группе испытуемых с низким уровнем МНД силы дивергенции системы существенно (в два раза) превосходят силы когеренции. Таким образом, индекс объединения системы имеет отрицательное значение, что говорит о нестабильности системы и вообще ставит под сомнение ее существование как целостности. При этом в число внутрисистемных связей различной силы попали как отрицательные, так и положительные корреляционные связи. По-видимому, в данной подгруппе у испытуемых будет преобладать в структуре МНД некая одна подсистема, слабо или отрицательно связанная с другими. Возможно, научная деятельность таких сотрудников будет стимулироваться то одной подсистемой, то другой, при этом их вариативность не будет являться системным свойством, т.е. не будет управляемой принципами системогенеза и метасистемогенеза, а будет осуществляться спорадически или спонтанно. Пока мы не можем однозначно указать направление причинно-следственных связей. Вполне возможно, что низкий уровень МНД, а соответственно и отдельных мотивационных подсистем, повлек за собой критическое снижение уровня когеренции системы и возрастание сил дивергенции. Однако, возможно и обратное — возрастание сил дивергенции привело к снижению синергетического эффекта взаимного усиления мотивационных подсистем, их уровень снизился, что в итоге привело и к снижению общего уровня МНД. Важным теоретическим и практическим выводом отсюда будет то, что субъекты с низким уровнем МНД, возможно, будут неэффективны в научной деятельности не только из-за «слабости» мотивации, но из-за ее структурных особенностей.

Аналогичная картина наблюдается и в группе испытуемых, уровень МНД которых высок. Индекс дивергенции системы также почти в два раза больше, чем индекс коге-

ренции, и индекс объединения системы имеет отрицательные значения. Отличие состоит в том, что количество и сила внутрисистемных связей здесь существенно меньше, чем в первой подгруппе. Однако, как в первой, так и в третьей подгруппе количество отрицательных корреляционных взаимосвязей превосходит положительные. Очевидно, очень сильные мотивационные подсистемы являются самодостаточными и не испытывают необходимости в синергетическом усилении другими мотивационными подсистемами. Очень сильная мотивационная подсистема не дает возможности проявляться другой мотивации и наоборот, «глушит» ее. Таким образом, если в первой группе отдельные мотивационные подсистемы активно «мешают» друг-другу, то в третьей группе они скорее существуют независимо друг от друга, что также говорит не в пользу существования в этом случае системы МНД как целостного образования.

Если мы обратимся к анализу второй группы испытуемых, для которых характерен средний уровень МНД, то увидим, что здесь значения индекса когеренции системы исчисляются десятками единиц, значение индекса дивергенции стремится к нулю. Соответственно наибольшим уровнем функциональных возможностей система МНД будет обладать тогда, когда ее уровень, сила (а соответственно и сила отдельных мотивационных подсистем) будут находиться в диапазоне средних значений. По-видимому, это одно из необходимых условий, обеспечивающих целостность, стабильность системы, появление у нее системных свойств и качеств.

Значения индексов структурной организации системы в первой и во второй группах заставляет думать, что функциональные возможности в обоих этих случаях крайне слабы или отсутствуют вообще. Таким образом, как очень высокий, так и очень низкий уровень МНД отрицательно связан с функциональными возможностями. Иными словами, лица как с очень низкой, так и с очень высокой мотивацией будут, скорее всего, низкоэффективными и малопродуктивными в научной деятельности. Это, конечно, не значит, что отдельные высоко мотивированные личности или лица с низкой мотивацией не могут показывать высокие научные результаты. В частности, уровень рефлексии может оказывать положительное влияние на функциональные возможности системы МНД. Так, в группе испытуемых, уровень рефлексии которых 8-10 стенов и уровень мотивации которых также 8-10 стенов, ИКС составляет 25 баллов, ИДС — 0 баллов и ИОС — 25 баллов, что говорит о наличии системы МНД как целостного образования, обладающего достаточно широким спектром функциональных возможностей.

Таким образом, закон оптимума мотивации подтверждается не только в отношении продуктивности деятельности, но и на более высоком уровне — в отношении широкого спектра функциональных возможностей системы МНД. Однако существуют факторы (в частности, рефлексия) способные изменить классические закономерности, в том числе в плане повышения функциональных возможностей системы МНД. Подобные факторы еще предстоит исследовать и использовать в дальнейшем в прикладных аспектах.

Список литературы:

1. Карпов А.В. Психология принятия управленческих решений. — М.: Юристъ, 1998.
2. Разина Т.В. Психология мотивации научной деятельности: методология, теория, эмпирические исследования: Монография. Сыктывкар: Изд-во СыктГУ, 2014.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. — М.: Логос, 1996.
4. Yerkes R., Dodson J. The relation of strength of stimulus to rapidity of habit-formation // J. Comparat. Neurol. and Psychol. — 1908. — V. 18. — P. 459–482.

Особенности взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей у старшеклассников и первокурсников, выбравших гуманитарный или физико-математический профили обучения

Красноярцева О.М., Ваулина Т.А., Щеглова Э.А., Томск

The peculiarities of interconnection between general intelligence and mathematical abilities of high school students and freshmen, who have chosen humanitarian or physico-mathematical fields of study

Kransonryadtseva O.M., Vaulina T.A., Shcheglova E.A., Tomsk

Исследование особенностей становления математических способностей приобретает сегодня особую актуальность в связи с возрастающей математизацией целого ряда важнейших областей знаний. Состояние STEM (Science, Technology, Engineering and Mathematics) рассматривают сегодня как показатель способности страны к экономическому росту, технологическому прогрессу и инновационному развитию. Социальный заказ современной образовательной практики, предъявляющей особые требования к формированию ресурса одаренности человека, обеспечивающего свободу его интеллектуальной самореализации, делает чрезвычайно востребованным изучение взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей старшеклассников и студентов, обучающихся в различных образовательных средах.

В статье представлены результаты исследования 778 старшеклассников г. Томска (физико-математические классы с углубленным изучением математики и классы общего и гуманитарного профилей обучения с обучением математике по обычной программе) и студентов-первокурсников различных факультетов Томского государственного университета. Для исследования особенностей общего интеллекта использовался тест RAVEN, для исследования психологических характеристик математических способностей использовался тест SAT-M, широко применяемый в США, Канаде, Израиле (в адаптации Б. Койчу). Анализ исследуемых признаков проводился на общей выборке респондентов (старшеклассников и студентов-первокурсников), а также отдельно на выборках физико-математического и гуманитарного профилей обучения. Кроме того, чтобы оценить взаимосвязь уровня интеллекта, математических способностей и академической успеваемости по математике, был проведен анализ в группах респондентов с различной успеваемостью по математике.

Обобщение результатов исследования позволило сделать ряд важных констатаций. Уровень общих интеллектуальных способностей в группе старшеклассников с физико-математическим профилем обучения статистически значимо ($p=0,007$) превышает уровень общих интеллектуальных способностей у старшеклассников с общим и гуманитарным профилями обучения. Зафиксированы статистически значимые межгрупповые различия в психологических характеристиках математических способностей: средние тестовые значения по методике SAT-M у старшеклассников, обучающихся в физико-математических классах, статистически значимо ($p<0,001$) превышают данные показатели у старшеклассников из гуманитарных классов и классов общего профиля обучения. Степень развития математических способностей у студентов физико-математических факультетов также статистически значимо ($t=7,098$; $p<0,001$) превышает степень развития математических способностей у студентов гуманитарных факультетов.

Однако значительна часть студентов-гуманитариев имеют средний уровень развития математических способностей, а у 21% студентов гуманитарных факультетов отмечаются достаточно высокие математические способности. Более того, сам факт гуманитарной направленности однозначно не свидетельствует об уровне развития математических способностей. При проведении сравнительного анализа между старшеклассниками и студентами отмечен тот факт, что в выборке гуманитарного профиля обуче-

ния наблюдаются статистически достоверные различия ($p \leq 0,003$) между студентами и школьниками и по тесту Равена, и по методике SAT-M. Интеллектуальные и математические способности у студентов-гуманитариев выше, чем у старшеклассников, обучающихся в гуманитарных классах и классах общего профиля. В выборке физико-математического профиля обучения по общему уровню интеллекта статистически значимых различий среди студентов и школьников выявлено не было ($t = -0,512$; $p = 0,609$). При этом было обнаружено, что математические способности студентов первого курса физико-математических направлений статистически значимо ($p = 0,003$) превышают математические способности учащихся 10–11 классов физико-математического профиля обучения.

Во всех вариантах корреляционного анализа (на общей выборке, на выборке старшеклассников, на студенческой выборке, на выборке физико-математического профиля обучения и на выборке гуманитарного профиля обучения) между общим уровнем интеллекта и математическими способностями наблюдается положительная корреляционная связь на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$). Было установлено, что и общий уровень интеллекта, и математические способности положительно коррелируют с академической успеваемостью по математике. Но при этом следует отметить, что сила корреляционной связи между данными показателями на студенческой выборке выражена несколько слабее ($0,007 \leq p \leq 0,033$), чем на выборке старшеклассников ($p < 0,001$). В общих выборках успешных в математике старшеклассников и студентов отмечаются положительные взаимные корреляции общего интеллекта, математических способностей и успеваемости по математике на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$). При этом у студентов-гуманитариев, успешных в математике, взаимосвязь показателя интеллекта и успеваемости несколько слабее ($p = 0,021$), чем у старшеклассников гуманитарного и общего профиля обучения ($p = 0,003$). У успешных в математике старшеклассников физико-математического профиля обучения и общий интеллект и математические способности положительно коррелируют с академической успеваемостью по математике на высоком уровне статистической значимости ($p < 0,001$). Но у студентов физико-математического направления подготовки, имеющих высокие оценки по математике, между уровнем интеллекта и оценками по математике статистически значимой связи не наблюдается ($p = 0,078$). В группах старшеклассников и студентов с низкой успеваемостью по математике взаимосвязь академической успеваемости по математике с общим уровнем интеллекта и математическими способностями исчезает ($p \leq 0,1$). Но при этом взаимосвязь интеллекта и математических способностей остается ($p \leq 0,05$). Устойчивая взаимосвязь между показателями общего интеллекта и математическими способностями, как в группах школьников, так и студентов, обучающихся в разных образовательных средах, указывает на то, что уровень развития математических способностей в большей степени определяется не профилем обучения, а уровнем общего интеллектуального развития.

Тот факт, что у неуспешных в математике старшеклассников показатель академической успеваемости по математике не коррелирует с общим интеллектом и математическими способностями, свидетельствует о том, что используемые в настоящее время в педагогической практике критерии оценки математических знаний не отражают в полной мере возможностей учащихся и, в большинстве случаев, выступают формальным показателем. Особого внимания заслуживает, с нашей точки зрения, тот факт, что текущие оценки, получаемые школьниками с гуманитарной направленностью в ходе обучения математике в средней школе, в большей степени отражают степень развития у них математических способностей, чем баллы ЕГЭ по математике у первокурсников, обучающихся на гуманитарных отделениях. В целом, полученные в данном исследовании результаты ставят под сомнение надежность используемых в настоящее время контрольно-измерительных инструментов и критериев отбора при приеме в высшие учебные заведения, в частности, результатов вступительных испытаний в форме ЕГЭ по математике.

Общая характеристика психологической структуры учебной деятельности у студентов с разными показателями успешности учебной деятельности

Ледовская Т.В., Ярославль

The general characteristic of psychological structure of educational activity of students with different indicators of success of educational activity

Ledovskaya T.V., Yaroslavl

Современные стратегии развития образования в России, определяемые потребностями общества и государства, направлены на создание качественно нового подхода к функционированию системы образования в целом, так и отдельных образовательных учреждений. Достижение поставленных целей и задач во многом зависит от индивидуального подхода к каждому субъекту образовательного процесса. Одним из важнейших требований к профессиональному образованию в концепции модернизации российского образования является подготовка специалиста конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту социальной и профессиональной мобильности.

Проблема структуры учебной деятельности и выделение ее основных компонентов является одной из значимых в современной педагогической психологии. Психологические аспекты содержания понятия учебной деятельности на разных этапах обучения являются предметом исследования В.В. Давыдова, А.А. Деркача, Т.В. Ивановой, И.И. Ильясова, Л.А. Кандыбовича, Н.В. Кузьминой, Н.В. Нижегородцевой, Ю.П. Поваренкова, В.А. Сластенина, В.Д. Шадрикова, Д.Б. Эльконина и др. Опираясь на теоретическую модель, комплекс методических приемов и методов исследования, разработанный и апробированный в рамках системогенетической концепции учебной деятельности и готовности к обучению Н.В. Нижегородцевой [4, 5], под психологической структурой учебной деятельности (ПСДу) мы понимаем целостное единство учебно-важных качеств и их взаимосвязей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют учебную деятельность. Содержание (компонентный состав) психологической структуры учебной деятельности (ПСДу) определяется спецификой учебной деятельности и содержанием образования на конкретном этапе обучения. Основу ПСДу составляет структура (система) учебно-важных качеств (УВК), обеспечивающих реализацию учебной деятельности [4, 5].

В ходе теоретического и эмпирического исследования нами были определены показатели успешности учебной деятельности: результативный показатель (РП) и структурный показатель (СП). РП отражает уровень академической успеваемости студента, а СП — степень сформированности психологической структуры учебной деятельности [3, с. 74].

Было выявлено, что психологическая структура учебной деятельности у студентов с разным уровнем результативного показателя (РП) сформирована неодинаково. Результаты структурно-функционального анализа позволили сделать следующие выводы [2, 3]:

1) на статистическом уровне выявлена гибкость психологической структуры учебной деятельности у студентов с низким уровнем РП, которая сопровождается эффектом дезинтеграции. В ПСДу этой группы не развиты УВК «обучаемость» и «профессиональная направленность», что может говорить о том, что студенты при отсутствии положительного отношения к профессиональной деятельности не способны к полноценному усвоению знаний. Не входящее в общую структуру учебной деятельности УВК «профессиональная направленность» образует отрицательную корреляционную связь с результативным показателем успешности учебной деятельности ($r = -0,315$ при $p \leq 0,01$), также отрицательную связь образует компонент «произвольная регуляция деятельности» ($r = -0,239$ при $p \leq 0,05$);

2) студенты со средним уровнем результативного показателя успешности учебной деятельности имеют развитую ПСДу, в которой представлены все компоненты. Компонент «профессиональная направленность» образует положительную корреляционную связь с РП ($r=0,200$ при $p \leq 0,05$). Ведущие УВК входят в состав блоков: «мотивационного» и «информационной основы деятельности», т.е. у студентов характеризуется положительным отношением к обучению;

3) у студентов с высоким уровнем результативного показателя успешности учебной деятельности ПСДу характеризуется гибкостью и сопровождается эффектом мнимой дезинтеграции. Ведущие УВК представлено компонентом «потребность в достижении», который является одним из условий успешности обучения.

Статистически значимые различия в уровне развития УВК между тремя группами студентов позволяют сделать выводы о том, что: 1) между студентами средним и высоким РП нет отличий в уровне развития УВК; 2) студенты с низким РП, по сравнению со студентами других групп, более «коммуникабельны» ($p \leq 0,01$), обладают меньшей развитостью «логического мышления» ($p \leq 0,01$) и «логической памяти» ($p \leq 0,05$).

Множественный регрессионный анализ позволяет представить влияние отдельных УВК на сформированность психологической структуры учебной деятельности студентов в целом. Для студентов с низким уровнем РП регрессионная модель объясняет 9% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($F=6,409$; $p=0,05$). Определяющее влияние на психологическую структуру учебной деятельности студентов с низким уровнем РП оказывает УВК «память логическая» ($\beta=0,300$ при $p \leq 0,01$). Для студентов со средним уровнем РП регрессионная модель объясняет 6,2% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($KMK=0,639$; $KMD=0,250$; $F=4,652$; $p=0,05$). Уравнение регрессии: средний РП = $-0,192(ПРД) + 0,176(Об)$. Таким образом, определяющее отрицательное влияние на психологическую структуру учебной деятельности студентов со средним уровнем РП оказывает компонент «произвольная регуляция деятельности», положительное влияние оказывает УВК «обучаемость». В связи с невозможностью построения уравнения регрессии для студентов с высоким уровнем РП, влияние отдельных УВК на всю структуру определяем с помощью структурно-функционального анализа. Таким образом, наиболее значимыми в структуре являются компоненты «отношение к себе», «вводные навыки» и «мышление (гибкость)».

Множественный регрессионный анализ позволяет представить влияние отдельных блоков, составляющих ПСДу на сформированность психологической структуры учебной деятельности в целом. Для студентов с низким уровнем РП регрессионная модель объясняет 10% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($KMK=0,264$; $KMD=0,102$; $F=4,847$; $p=0,05$). Влияние на ПСДу оказывает информационный блок ($\beta=0,264$ при $p \leq 0,05$). Невозможность построения уравнения регрессии по блокам ПСДу для студентов со средним уровнем РП позволяет делать выводы о степени влияния отдельных блоков на всю структуру по наиболее значимым УВК. Таким образом, наиболее значимым блоком в структуре является «регуляционный». Для студентов с высоким уровнем РП характеризуется тенденцией к наибольшему влиянию личностно-мотивационного блока ($\beta=0,326$ при $p \leq 0,05$). Эта модель объясняет 10,7% дисперсии зависимой переменной и является значимой по критерию Фишера ($KMK=0,326$; $KMD=0,107$; $F=5,131$; $p=0,05$).

Таким образом, исходя из того, что психологическая структура учебной деятельности студентов со средним уровнем РП характеризуется избыточными и жесткими связями компонентов можно предположить, что эти студенты используют все резервы психики в обучении и высокие значения результативного показателя достигаются ими большой субъективной ценой. В связи с тем, что у студентов с высоким уровнем РП на статистическом уровне проявляется эффект мнимой дезинтеграции ПСДу,

можно предположить, что студенты используют индивидуальный стиль деятельности в обучении.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М.: Наука, 1977. — 380 с.
2. Ледовская Т.В. Типологизация студентов вуза на основе показателей успешности учебной деятельности и готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки (Yaroslavl pedagogical bulletin): Научный журнал. — 2014. — №3. — Том II (Психолого-педагогические науки). — С. 248–252.
3. Ледовская Т.В., Нижегородцева Н.В. Индивидуально-типологические особенности студентов вуза с разными показателями успешности учебной деятельности // Фундаментальные и прикладные аспекты современных психолого-педагогических и социологических исследований: Коллект. Монография: В 3-х тт. — Том I / Под науч. ред. канд. пед. наук, доцента О.П. Чигишевой. — Рижон ле-Цион: MEDIAL, 2014. — С. 63–93.
4. Нижегородцева Н.В. Психологическая готовность детей к обучению в школе: Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 2001.
5. Нижегородцева Н.В., Карпова, Е.В., Ансимова, Н.П. Проблемы системогенеза учебной деятельности: Монография. — Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. — 420 с.
6. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. — М., 1994. — 320 с.

Значение эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке актёра

Ломакина В.С., Петрозаводск

The value of emotional intelligence in the training of the actor

Lomakina V.S., Petrozavodsk

В настоящее время актуальность проблемы актёрского образования проявляется особенно остро. Многообразие методик преподавания и диаметрально противоположные интерпретации существующего материала зачастую приводят к терминологической путанице и деформации основных задач в обучении театральному искусству. Начиная с процедуры поступления актёра в театральные вузы многие преподаватели допускают ряд серьёзных ошибок, полагаясь на субъективное восприятие абитуриента, которое зависит от личных предпочтений, интуиции и общего понимания профессии. Прогнозирование степени одарённости будущих актёров по чтению стихотворения, басни, прозаического отрывка и пр. не только не дают полную картину разнообразия личностного потенциала студента, но и часто искажают реальные его возможности, упуская ряд немаловажных факторов: волнение, особенности характера, чёткость понимания задачи и пр.

По данным психологических исследований, суммарный уровень актёрских способностей не обязательно должен быть высоким в самом начале обучения. Необходимые для этого рода творчества качества можно не только развивать со временем, но и измерять, прогнозируя будущую успешность студента и отбирать действенные упражнения и тренинги, влияющие на его профессиональный рост. Подобное заключение можно сделать, проведя параллель между основами актёрского мастерства и открытиями психологов в недавнем прошлом.

В 1990 году в психологию был введён термин «эмоциональный интеллект», в котором выделялись пять основных составляющих: самосознание, самоконтроль, навыки отношений, эмпатия и мотивация [1].

Сопоставляя основные положения принципов актёрского искусства и психологических данных, обратимся к первому элементу эмоционального интеллекта — самосознанию. Необходимость высокого уровня самосознания в актёрской профессии отмечается К.С. Станиславским как важнейшая составляющая актёрского анализа роли.

Так одной из творческих целей познавательного анализа роли для автора является «искание такого же материала, заключённого в самом артисте (самоанализ). Материал, о котором идет речь, составляется из живых личных, жизненных воспоминаний всех пяти чувств, хранящихся в аффективной памяти самого артиста, из приобретенных им знаний, хранящихся в интеллектуальной памяти, из опыта, приобретенного в жизни, и прочее» [3, с. 79]. Адаптируя этот термин к актёрской профессии, можно сравнить его с работой актёра над образом, что представляет тщательное изучение характера, всех внутренних мотивов, привычек, убеждений воплощаемого героя, его прошлого, а также взаимоотношений с другими персонажами.

Основным этапом поиска верного психофизического состояния в условиях режиссёрского замысла, является репетиционный процесс. Пребывание в стрессовых условиях репетиций способно привести актёра к эмоциональному выгоранию. Кроме того, неумение владеть собой и сосредотачиваться на конкретном задании дезорганизует остальных актёров, что крайне непродуктивно сказывается на результате конкретной репетиции и на исходе всей работы. Высокий уровень самоконтроля в обстановке повышенного эмоционального напряжения является одним из ключевых составляющих эффективности не только репетиционного процесса, но и внутреннего существования актёра на сцене, т.к. каждый персонаж и произведение в целом имеют определённо выстроенную логику и цель, которой необходимо следовать на протяжении всего действия. «Большое физическое действие, передача большой мысли, переживание больших чувств и страстей, создающихся из множества составных частей, наконец, сцена, акт, целая пьеса не могут обходиться без перспективы и бесконечной цели (сверхзадачи)» [2, с. 135]. Следование этой сверхзадаче и предполагает соразмерение своих творческих внутренних сил и внешних выразительных возможностей, разумное их распределение и накопление в процессе проживания роли, что и являет собой суть самоконтроля.

При разборе основополагающих внутренних механизмов деятельности артиста можно выделить две основные фазы в актёрском взаимодействии — «считывание» и сценическое отношение. «Считывание» представляет собой распознавание состояния и намерений сценического партнёра путём сосредоточенности на объекте внимания. Именно этот этап в рождении актёрского отношения и является важнейшим, т.к. подлинное сценическое внимание приводит к рождению второй фазы — сценическому отношению. Сценическое отношение представляет собой определённую эмоциональную реакцию, психологическую установку, диспозицию к поведению. «Отношение — это процесс; установление отношения происходит по этапам: 1) смена объекта внимания; 2) собирание признаков (от низшего к высшему); 3) в момент установления высшего признака — рождается отношение» [4, с. 24].

Схожие со стадиями рождения актёрского действия фазы можно выделить в эмпатическом процессе: фаза восприятия объекта эмпатии и получения необходимой информации об его переживаниях; фаза соотнесения полученной информации с ценностно-потребностной сферой самого субъекта эмпатии и построения модели деятельности.

Анализируя базисные положения актёрского существования на сценической площадке, следует так же учитывать не менее важные личностные особенности, необходимые артисту вне процесса пребывания на сцене или репетиции, которые, тем не менее, оказывают влияние на качество творческой работы. К наиболее значимым из них можно отнести мотивацию и навыки отношений.

Существование определённых временных границ спектакля и репетиций требует от исполнителя умения включаться в работу независимо от общего самочувствия. Без нахождения внутренних рычагов самоорганизации невозможно заниматься этой профессией.

Понятие «навыки отношений» рассматривают как комплекс психологических механизмов восприятия и понимания при межличностном общении, в который входят: идентификация, эмпатия, рефлексия и аттракция.

Высокий показатель уровня первого элемента — идентификации — является неотъемлемым условием для воплощения актёрских наблюдений. Г.А. Товстоногов писал: «Одним из основных слагаемых в нашей работе является воображение, которое должно быть гибким, подвижным и конкретным. Но само воображение не может существовать без постоянных жизненных наблюдений, которые являются для него топливом, необходимым для того, чтобы началось горение» [5, с. 169].

Развитие рефлексии в большей степени схоже с внутренней режиссурой актёра и применимо на ранних стадиях репетиционного процесса. После тщательного разбора предлагаемых обстоятельств, актёр переходит к разработке логики и последовательности внутренней линии персонажа путём анализа внутреннего монолога. Чтобы точно отобразить средства актёрской выразительности и избежать искусственности, необходимо постепенно сверять его с реальным взаимодействием с партнёром на сцене, корректируя и находя более закономерные причины поведения. Таким образом, «актёрская рефлексия» — это возможность самого актёра проанализировать и сопоставить внутреннюю жизнь с внешним выражением на сцене.

Аттракция для актёра несёт функцию взаимопонимания и чуткости на сцене. Установка внутреннего контакта с партнёрами на сцене, отражение малейших изменений в их сценическом поведении является одной из главных актёрских задач. Для возникновения такой тонкой взаимосвязи необходима обоюдная заинтересованность и внимание каждого из партнёров. Это понятие можно соотносить с ощущением актёрского ансамбля.

Итак, на основе сопоставления компонентов эмоционального интеллекта с актёрскими особенностями можно выдвинуть идею о том, что степень профессионализма актёра зависит от уровня эмоционального интеллекта. Введение методов диагностики этого понятия при наборе на актёрский курс позволит точнее выявить природную индивидуальность студента, избежав факторов, мешающих уверенному выступлению. Кроме того, включение различных методик развития эмоционального интеллекта в традиционную программу подготовки артиста позволит конкретизировать цели и задачи обучения, формировать общую систему критериев профессиональной оценки исполнения, независимо от личного восприятия, использовать индивидуальный подход в обучении, выявляя особенности психологического развития каждого студента и контролируя процесс их изменений.

Список литературы:

1. Гулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ; Владимир: ВКТ, 2009.
2. Киселёва Н.В., Фролов В.А Основы системы Станиславского: Учеб. Пособие. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. — С. 135.
3. Малочевская И.Б. Режиссёрская школа Товстоногова. — СПб: СПГАТИ, 2003. — 158 с.
4. Станиславский К.С. Работа актёра над ролью. — М.: Искусство, 1957.
5. Товстоногов Г.А. Зеркало сцены. — Кн. 1.: О профессии режиссера.— Л.: Искусство, 1980. — С. 169.

Личностно-регулирующие механизмы познавательных способностей младших школьников

Макарова К.В., Москва

Personality-regulatory mechanisms of cognitive abilities of younger students

Makarova K.V., Moscow

Познавательные способности человека рассматриваются как свойства функциональных систем в теории В.Д. Шадрикова и представляются в трех аспектах проявления: как способности индивида, субъекта деятельности и личности. Способности индивида обеспечиваются биологической организацией человека (функциональными

системами), способности субъекта деятельности проявляются в результате формирования операционных механизмов (интеллектуальных операций) в деятельности на базе способностей индивида [4].

Механизмы регуляции конкретной личности одновременно становятся регуляционными механизмами структуры ее способностей. Конкретные регулирующие механизмы как системные новообразования составляют мотивационный уровень функциональных систем. Личностные способности подключаются под контроль личностно-регулирующих механизмов (мотивационных, эмоциональных, волевых, личностных качеств и др.). Способности этого уровня вбирают в себя способности субъекта деятельности и индивидуальности, обеспечивая социальное поведение человека. Высшими личностными способностями являются духовные способности, представляющие новые системные качества, которые проявляются при интеграции в структуре способностей моральных норм и духовных ценностей. На развитие личностных духовных способностей в онтогенезе влияют ряд разноуровневых факторов. С детства ребенок общается к культурной среде, нормам нравственности, морали, общечеловеческим ценностям, ритуалам и обычаям, идущим из семьи (социально-средовые факторы). По мнению Л.С. Выготского, культура состоит не из материальных фактов и явлений, а из совершенствующихся функций сознания.

Следующий уровень — деятельностно-духовные факторы, включающие определенные виды деятельности (игра, учебная деятельность), усвоенные социальные формы поведения. В процессе обучения формируются: новая система отношений, позиции, оценки, соответствующие общественно-выработанным критериям. Психические функции ребенка одухотворяются. Трудовая деятельность также является фактором развития духовных способностей, если в ней реализуются духовные потребности и ценности личности. Искусство, как часть культуры, тоже является духовным фактором развития способностей. В различных видах искусства осваиваются личностные смыслы специфическими средствами.

К третьей группе личностно-смысловых факторов относятся моральное сознание, поступок человека, эмоциональное переживание. Личностно-смысловые духовные факторы обеспечивают выбор формы поведения человека.

Личностно-регулирующие механизмы познавательных способностей проявляются во всех трех группах факторов развития личностных способностей. Если рассматривать познавательные способности в младшем школьном возрасте, то можно заметить, что основной группой факторов их развития являются деятельностно-духовные факторы, способствующие в учебной деятельности усвоению социальной оценки, общественной позиции и отношений через мотивацию, личностные качества, волевое напряжение, эмоциональное состояние и эмоциональное переживание, ведущие к началу осознания поведения ребенка [2]. В учебной деятельности происходит также развитие личностно-регулирующих механизмов и их интеграция с операционными механизмами (интеллектуальными операциями) учащихся, что приводит к изменению качества их познавательных способностей.

Нами были исследованы личностно-регулирующие механизмы мыслительных способностей учащихся 2-го класса, их эмоциональное состояние при помощи опросника САН (самочувствие, активность и настроение) (В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай и М.П. Мирошников) [1] и операционные механизмы мыслительных способностей: обобщение, анализ и классификацию по тесту «Выделение существенных признаков»; сравнение, интерпретация и установление ассоциаций по тесту «Установление закономерностей» Покровского Б.М. [3]. Из шести интеллектуальных операций пять являются конкретными операциями мышления: обобщение, анализ, классификация, сравнение и установление ассоциаций, а одна — интерпретация — метаинтеллектуальной операцией.

Интерпретация — (от лат. — разъяснение, (ис)толкование) интеллектуальная операция, суть которой заключается в определённом толковании эмпирических данных,

теоретических положений, придания им определённой совокупности значений (смыслов). Интерпретация тесно связана с *обобщением* (с распространением наблюдаемого факта, явления на другие явления). В интерпретации достигается понимание изучаемого явления, его связь с объективным миром [4].

Эмоциональное состояние учащихся нами исследовалось после проведения конкурса (вторая половина дня) и в начале рабочего дня. В начале рабочего дня средний балл: по показателю самочувствия — 5,6, активности — 4,6, настроения — 5,8. После проведения конкурса ср. балл: по показателю самочувствия — 5,5, активности — 4,9, настроения — 5,8. Т.е. самочувствие детей несколько снизилось, а активность — поднялась. Это немаловажный факт, поскольку, по мнению многих исследователей, эмоциональная регуляция является фактором развития мышления и его конкретных операций.

Перечисленные выше операционные механизмы учащихся диагностировались также дважды: перед началом рабочего дня и после проведения конкурса, в конце рабочего дня. В начале рабочего дня средний балл по показателю обобщения и анализа — 2,4, классификации — 2,3, сравнения и установления ассоциаций — 3,8, интерпретации — 3,9. После конкурса средний балл по показателям обобщения и анализа — 2,5, классификации — 2,6, сравнения и установления ассоциаций — 2,4, интерпретации — 2,4 [5].

Анализируя и сопоставляя полученные результаты, мы выявили, что у младших школьников 2-го класса перед началом рабочего дня показатели самочувствия, активности и настроения достаточно оптимальные (при норме от 5,0 до 5,5 балла). После конкурса повысился средний балл лишь по показателю активности на 0,3 балла. Средние баллы по интеллектуальным операциям обобщения, анализа, классификации незначительно повысились, а сравнения и установления ассоциаций, интерпретации — снизились, соответственно, с 3,8 до 2,4 балла и с 3,9 до 2,4 балла. Можно предположить, что для проявления более сложных интеллектуальных и метаинтеллектуальных операций, требующих внимания и обобщения младшего школьника, утреннее время, когда эмоциональное состояние близко к норме, является более продуктивным.

Список литературы:

1. Альманах психологических тестов / Сост. и общ. ред. Римские Р.Р. и С.А.. — М.: КСП, 1996. — 400 с.
2. Макарова К.В. Духовный фактор в деятельности и творческих способностях: Монография. — М.: ГНО «Прометей», МПГУ, 2012. — 186 с.
3. Шадриков В.Д., Дударева В.Ю., Зиновьева Н.А., Калмыкова А.И., Ключева Н.Ю., Кузнецова М.Д., Паукова А.Б., Шелехов П.И., Шрейдер Н.В., Яковлева Д.А. Диагностика познавательных способностей: Методики и тесты: Учеб. пособие. — М.: Академический Проект; Альма Матер, 2009. — 533 с.
4. Шадриков В.Д. Ментальное развитие человека. — М.: Аспект Пресс, 2007. — 284 с.
5. Яздовская П.В. Особенности операционных и личностно-регулирующих механизмов мыслительных способностей младших школьников. Выпускная квалификационная работа. — М.: МПГУ, 2014.

Особенности развития интеллектуальных способностей на стадии формально-логических операций у подростков с различным уровнем интеллекта

Саулина Е.Б., Санкт-Петербург

Differences in a formal reasoning stage in adolescents with different level of intelligence

Saulina E.B., Saint-Petersburg

В работах ряда зарубежных (Ж. Пиаже, А. Валлон, Паскуаль-Лионе, Кейс, Диметриу и др.) и отечественных (А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, Н.Н. Подьяков, Л.С. Выготский, Е.А. Сергиенко и др.) исследователей можно проследить изучение двух основных

сторон развития интеллекта в онтогенезе: 1) функциональное развитие — овладение ребенком новыми интеллектуальными действиями и 2) возрастное развитие интеллекта — качественные сдвиги в мышлении ребенка, его переход с одной стадии интеллектуального развития на другую [3]. Ж. Пиаже отмечал, что изменения внутри каждой стадии обычно количественны и линейны, тогда как изменения между стадиями имеют качественный характер [4]. В литературе приводятся различные критерии, на которые исследователи опираются для определения стадии или уровня интеллектуального развития (Piaget, Demetriou, Case, Pascual-Leone, Glaser, Murphy and others). Вместе с тем, до сих пор не выделены общепринятые показатели, по которым можно было бы судить о том, на какой стадии развития интеллекта находится тот или иной ребенок [6, 2].

В отечественной и зарубежной литературе широко менее разработанной является область знания о развитии когнитивной сферы и его факторах на подростковом этапе онтогенеза, который относится исследователями к периоду качественной перестройки мыслительных способностей (Waber, Пиаже, Диметриу). Ж. Пиаже определял подростковый возраст, как период развития интеллекта на стадии формальных операций — четвертой и завершающей в его концепции. На этой стадии в возрасте 11–15 лет появляются операции, связанные с возможностью мыслить гипотезами, находить закономерности, оперировать абстрактными понятиями, рассуждать по аналогии и метафорически, мыслить понятиями (Ж. Пиаже; Г. Крайг, М.А. Матюшкин, Л.С. Выготский).

В фокусе данной работы лежит исследование развития интеллекта на стадии «формально-логических операций» у подростков 14–17 лет. Предлагается рассмотрение специфики прохождения этой стадии подростками с различным уровнем интеллекта. Ниже приводятся данные проверки гипотезы о том, что при среднем и высоком показателях общего уровня интеллекта различия в функционировании интеллекта имеют не только количественный характер, связанный со скоростью мыслительных процессов, лежащих в основе решения тестовых задач, но и качественный, в основе которого лежат различия в структурной организации интеллекта. Иными словами, результаты данной работы затрагивают проблематику применения принципа возрастной стабильности интеллектуального развития и критериев определения стадий к определению этапов интеллектуального развития детей с уровнем интеллекта, превышающим средние нормативные возрастные показатели.

Выборка исследования составила 249 подростков 14–17 лет, обучающихся в 9–11 классах 50 школ г. Санкт-Петербурга. В выборку вошли две подгруппы подростков: 1) 132 подростка с высоким уровнем интеллекта; 81 девочка и 51 мальчик; 9 класс — 47 учащихся, 10 класс — 43, 11 класс — 42; 2) 117 подростков со средним уровнем интеллекта; 66 девочек и 51 мальчик; 9 класс — 45 учащихся, 10 класс — 32, 11 класс — 40.

Для измерения уровня интеллекта использовался «Универсальный интеллектуальный тест» (УИТ), разработанный Н.А. Батуриным и Н.А. Курганским в 1995 году и рекомендованный Министерством образования и науки РФ для исследования интеллекта учащихся 8–11 классов. Структура теста позволяет исследовать следующие группы способностей: вербальные (5 субтестов), математические (2 субтеста), пространственное мышление (3 субтеста), оперативная память и концентрация внимания (1 субтест), а так же интегральный показатель IQ. В группе подростков со средним уровнем интеллекта IQ находится в диапазоне 90–119 баллов; в группе с высоким уровнем интеллекта IQ превышает 119 баллов. Обе группы имеют между собой статистические достоверные различия ($p=0,001$) по общему уровню интеллекта и показателям всех субтестов.

При анализе структуры интеллектуальных способностей групп подростков с различным уровнем общего интеллекта в целом было выявлено на достоверном уровне значимости ($p=0,05$), что в структуре интеллекта подростков с высоким IQ доминируют математические способности, в то время как ведущим показателем в группе подростков со средним уровнем интеллекта является степень общей эрудированности и спо-

способность к долговременному запоминанию. Отдельно была проанализирована структура интеллектуальных способностей подростков, обучающихся в 9, 10 и 11 классах. В результате данного анализа выявлено, что у подростков с высоким уровнем интеллекта во всех возрастных группах прослеживается тенденция, характерная для данной подгруппы в целом, — ведущими являются показатели математических способностей, также на первые позиции выходит способность к дедуктивному логическому мышлению. В то время как у подростков со средним уровнем интеллекта в 9-м и 10-м классе данные способности характеризуются наиболее низким по сравнению с остальными уровнем, а доминирующими являются показатели долговременной памяти и общей эрудированности, что соответствует тенденции данной подгруппы в целом. Отличным образом ведут себя показатели подростков со средним уровнем интеллекта, обучающихся в 11 классе, — математические и логические способности выходят на первый план в структуре интеллекта и показывают достоверно более высокие результаты относительно предшествующих периодов.

Сравнительный межвозрастной анализ показал, что в обеих группах от 9 к 11 классу происходит увеличение абсолютных показателей математических способностей и способности к дедуктивному мышлению ($p=0,05$; $p=0,001$), что соответствует характеристике подросткового возраста как периода активного развития формально-логических способностей. Та же тенденция характерна и для всех способностей вербального спектра, кроме показателя долговременной памяти и общей эрудиции в подгруппе подростков со средним уровнем интеллекта, который возрастает от 9 к 10 классу ($p=0,001$) и остается стабильным от 10 к 11 классу. Иными словами, мы наблюдаем, что способности формально-логического спектра, которые занимают ведущие позиции в структуре интеллекта подростков с высоким IQ на протяжении всего старшего подросткового возраста с 9 по 11 класс, у подростков со средним IQ выходят на такие позиции только к 11 классу. В то же время, данные показывают тот факт, что показатели доминирующей в структуре интеллекта подростков со средним уровнем IQ в 9 и 10 классе способности к долговременному запоминанию и общей эрудиции перестают прирастать, в результате чего показатели этих способностей уходят в 11 классе на второй план, уступая место способностям формально-логического спектра.

Различия в структуре способностей формально-логического спектра подростков с различным уровнем интеллекта были продемонстрированы с помощью факторного анализа. Способность к дедуктивному логическому мышлению в группе с IQ на уровне средней нормы относится к фактору вербальных способностей, в то время как в группе с высоким IQ эта же способность группируется с математическими способностями.

Результаты исследования позволяют предположить наличие различий в процессе интеллектуального развития на стадии «формально-логических операций» у подростков 9—11 класса со средним и высоким уровнем интеллекта, а также уточнить характер изменений, происходящих на этой стадии развития интеллектуальных способностей. На основании полученных данных можно сказать, что способности формально-логического спектра становятся доминирующими в структуре интеллекта подростков с высоким IQ уже к началу старшего подросткового возраста или в более раннем периоде, в то время, как у подростков со средним уровнем IQ данные способности выходят на первые позиции в структуре интеллекта только к 11 классу. Необходимо отметить, что результаты, указывающие на то, что у подростков с различным уровнем интеллекта в структуре интеллекта могут доминировать различные способности, согласуются с данными ряда предшествующих исследований. При исследовании подростков со средним уровнем интеллекта Головей Л.А. и Даниловой М.В. (2008) были получены аналогичные результаты. Чораян И.О. показала, что для подростков 13—14 лет со средним уровнем интеллекта, в отличие от сверстников с высоким уровнем IQ, характерно нарастание общей эрудиции на фоне сниженного темпа развития способности к умозаключению [5].

Отдельно необходимо отметить полученные различия в факторизации способностей формально-логического спектра у подростков с высоким и средним уровнем интеллекта, которые также могут свидетельствовать о качественных различиях в интеллектуальных процессах на стадии формально-логических операций у подростков с различными показателями общего уровня интеллекта.

В качестве наиболее значимого вывода данного исследования можно отметить, что выявленные различия в развитии интеллектуальных процессов старших подростков с различным уровнем интеллекта носят не только количественный, но и качественный характер, и связаны со структурной организацией мыслительных способностей формально-логического спектра и динамикой ее изменений в онтогенезе. Полученные данные могут способствовать уточнению научных представлений о процессах развития интеллектуальных способностей на стадии формально-логических операций в зависимости от индивидуально-типологических особенностей подростков.

Список литературы:

1. Головей Л.А., Данилова М.В. Интеллектуально-личностное развитие подростков в условиях различных форм обучения и семейного взаимодействия // Вестник СПбГУ. Научно-теоретический журнал. Серия 12. — 2008. — Вып. 3. — С. 107–112.
2. Карпов Ю.В. О соотношении возрастного и функционального развития интеллекта // Вопросы психологии. — 1988. — №3. — С. 58–63.
3. Карпов Ю. В., Талызина Н. Ф. Критерии интеллектуального развития детей // Вопросы психологии. — 1985. — №2. — С. 31–33.
4. Пиаже Ж. Психология интеллект // Избранные психологические труды. М.: Просвещение, 1969. С. 62–107.
5. Чораян И. О. Интеграционные взаимодействия компонентов интеллекта в онтогенезе // Международная научная конференция III «Актуальные аспекты современной психофизиологии»: Сб. науч. трудов. Санкт-Петербург, 22 августа 2011 г. / Сост. и отв. редактор О.С. Булгакова. — СПб: НПЦ ПСН, 2011. — С. 62–68.
6. Waber D. P. et al. The NIH MRI study of normal brain development: performance of a population based sample of healthy children aged 6 to 18 years on a neuropsychological battery // Journal of the International Neuropsychological Society. — 2007. — V. 13. №5. — P. 729–746.

Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы

Сольнин Н.Э., Ярославль

The psychological structure of ethnic tolerance high school students

Solyinin N.E., Yaroslavl

Эмпирическое исследование психологической структуры этнической толерантности (ПСЭТ) в выборке учащихся средней школы предполагало решение следующих задач: 1) определение уровня развития индивидуально-психологических качеств учащихся, составляющих психологическую структуру этнической толерантности и интегрального показателя этнической толерантности в выборке учащихся школы; 2) анализ взаимосвязей индивидуально-психологических качеств учащихся, составляющих психологическую структуру этнической толерантности, определение компонентного состава ПСЭТ, весовых значений компонентов ПСЭТ, базовых и ведущих качеств в структуре.

Результаты психодиагностического обследования, в частности, анализ средних значений (Mx) показывает, что средний уровень развития наблюдается у таких компонентов, как Я-идельное / Я-реальное, гетеростереотип, социальная дистанция. Уровень развития выше среднего выявлен в отношении компонентов эмпатия, агрессивность,

враждебность, автостереотип, гиперидентичность, нервно-психическая устойчивость, коммуникативная толерантность, стратегии поведения в конфликте.

Интегральный показатель этнической толерантности в выборке учащихся школы — 3,13, что соответствует уровню выше среднего.

Для анализа взаимосвязей индивидуально-психологических качеств учащихся, составляющих психологическую структуру этнической толерантности, использовался ранговый коэффициент корреляции r Спирмена.

Выявлены значимые взаимосвязи компонентов ПСЭТ учащихся средней школы: агрессивности и эмпатии ($p < 0,05$), агрессивности и враждебности ($p < 0,001$), агрессивности и расхождения между я-реальным и я-идеальным ($p < 0,05$), величины автостереотипа и величины гетеростереотипа ($p < 0,05$), гиперидентичности и эмпатии ($p < 0,01$), эффективности поведения в конфликте и агрессивности ($p < 0,01$), эффективности поведения в конфликте и величины автостереотипа ($p < 0,01$), коммуникативной толерантности и эмпатии ($p < 0,01$), коммуникативной толерантности и агрессивности и враждебности ($p < 0,05$), коммуникативной толерантности и гиперидентичности ($p < 0,001$), коммуникативной толерантности и эффективности поведения в конфликте, величины социальной дистанции и гиперидентичности ($p < 0,001$), величины социальной дистанции и коммуникативной толерантности ($p < 0,001$), нервно-психической устойчивости и агрессивности и враждебности ($p < 0,001$), нервно-психической устойчивости и гиперидентичности ($p < 0,05$), нервно-психической устойчивости и эффективности поведения в конфликте ($p < 0,01$), коммуникативной толерантности ($p < 0,001$).

В ПСЭТ представлены все уровни индивидуальности человека — индивидуальный, субъектный, личностный. Наличие межуровневых связей компонентов обеспечивает целостность структуры. Таким образом, у учащихся средней школы этническая толерантность представляет собой целостное единство индивидуально-психологических качеств и может рассматриваться как интегральное свойство индивидуальности.

В ПСЭТ учащихся средней школы выделены три группы компонентов. Первую группу составили базовые компоненты, имеющие вес выше среднего весового значения в структуре: коммуникативная толерантность (K) ($S=15$), нервно-психическая устойчивость ($S=12$), агрессивность ($S=11$), гиперидентичность ($S=9$), эффективность стратегии поведения в конфликте ($S=7$), враждебность ($S=7$). Базовые компоненты ПСЭТ учащихся школы представляют все уровни структуры индивидуальности: индивидуальный (нервно-психическая устойчивость), субъектный (эффективность стратегии поведения в конфликте), а так же личностный (коммуникативная толерантность, агрессивность, враждебность, гиперидентичность). Базовые качества, имеющие наибольший вес в структуре, являются внутренним каркасом структуры, основой развития и компенсации других качеств. Во вторую группу компонентов ПСЭТ вошли качества, вес которых равен или незначительно отличается от среднего веса в структуре: эмпатия ($S=6$) и социальная дистанция ($S=6$). Третью группу составили качества, вес которых в структуре ниже среднего значения: величина автостереотипа ($S=3$), величина гетеростереотипа ($S=1$), расхождение между Я-реальным и Я-идеальным ($S=1$).

В концепции системогенеза деятельности ведущие компоненты в структуре — «это индивидуально-психологические качества образующие значимые корреляции с внешними показателями эффективности деятельности» [1]. В нашем исследовании ведущие компоненты ПСЭТ — это индивидуально-психологические качества обучающихся, связанные с внешним показателем этнической толерантности, который определялся на основе экспертной оценки педагогов.

Ведущими компонентами в ПСЭТ учащихся средней школы являются: эмпатия ($p < 0,01$), агрессивность ($p < 0,001$), враждебность ($p < 0,05$), гиперидентичность ($p < 0,001$), эффективность поведения в конфликте ($p < 0,01$), коммуникативная толерантность ($p < 0,001$), социальная дистанция ($p < 0,001$), нервно-психическая устойчивость ($p < 0,001$).

Установлено, что 6 компонентов ПСЭТ являются одновременно базовыми и ведущими: коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость, агрессивность, враждебность, гиперидентичность, эффективность поведения в конфликте. Следовательно, именно эти качества играют наиболее существенную роль в интеграции ПСЭТ и реализации толерантного поведения в ситуации межэтнического взаимодействия.

На следующем этапе исследования корреляционная матрица 11 переменных была подвергнута процедуре факторного анализа по методу главных компонент. Было извлечено два фактора с собственными значениями больше единицы (после вращения по критерию varimax). Были выделены центральные элементы психологической структуры этнической толерантности учащихся средней школы.

Первый фактор можно интерпретировать как «Агрессивность, враждебность», в его состав с высокими весами вошли показатели: нервно-психическая устойчивость, эффективность поведения в конфликте, агрессивность и враждебность. Таким образом, существуют связи между высоким уровнем агрессивности и враждебности, низким уровнем эффективности поведения в конфликте и нервно-психической устойчивости.

Второй фактор можно интерпретировать как «Социальная дистанция», в него с высокими весами входят показатели: социальная дистанция, коммуникативная толерантность и эмпатия.

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом: человеку с низким уровнем способности к пониманию переживаний другого человека, а также с низкой степенью переносимости неприятных или неприемлемых, по его мнению, психических состояний, качеств и поступков партнеров по взаимодействию, достаточно сложно сохранить адекватную социальную дистанцию с другими людьми. При этом, только два компонента представлены базовыми качествами — эмпатия и коммуникативная толерантность (К). Следовательно, величина социальной дистанции определяется, прежде всего, уровнем развития эмпатии и коммуникативной толерантности.

Выделенные в результате факторного анализа подструктуры ПСЭТ являются ядром ПСЭТ у учащихся средней школы и определяют характер реализации качеств в ситуации межэтнического взаимодействия.

Результаты исследования психологической структуры этнической толерантности учащихся средней школы позволяют сформулировать следующие выводы.

1. Уровень развития компонентов, составляющих психологическую структуру этнической толерантности в выборке учащихся средней школы следующий: среднему уровню соответствуют Я-идельное/Я-реальное, гетеростереотип, социальная дистанция; *выше среднего уровня* развиты: эмпатия, агрессивность, враждебность, автостереотип, гиперидентичность, нервно-психическая устойчивость, коммуникативная толерантность, эффективность поведения в конфликте. Интегральный показатель этнической толерантности соответствует уровню *выше среднего*.

2. Все индивидуально-психологические качества, выделенные в процессе теоретического анализа, вошли в психологическую структуру этнической толерантности учащихся средней школы.

3. Этническая толерантность представляет собой целостное единство индивидуально-психологических качеств учащихся трех уровней индивидуальности и может рассматриваться как интегральное свойство их индивидуальности.

4. Феноменологические проявления этнической толерантности могут являться показателями уровня ее развития.

5. Такие качества, как коммуникативная толерантность, нервно-психическая устойчивость, агрессивность, враждебность, гиперидентичность, эффективность поведения в конфликте играют наиболее существенную роль в интеграции ПСЭТ и реализации толерантного поведения в ситуации межэтнического взаимодействия, т.к. явля-

ются одновременно базовыми и ведущими в психологической структуре этнической толерантности учащихся средней школы.

6. Психологическую структуру этнической толерантности учащихся средней школы образуют две подструктуры индивидуально-психологических качеств: «агрессивность-враждебность» (ее образуют: нервно-психическая устойчивость, эффективность поведения в конфликте, агрессивность и враждебность) и «социальная дистанция» (ее образуют: социальная дистанция, коммуникативная толерантность и эмпатия).

Список литературы:

1. Нижегородцева Н.В. Системогенетический анализ готовности к обучению. — Ярославль: Аверс-пресс, 2004. — 338 с.
2. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. — М.: Наука, 1982. — 182 с.

Современный этап в разработке проблем психологии способностей человека: системогенетическое направление

Суворова Г.А., Москва

The present stage of development of problems in human psychology of abilities: systemogenesys area

Suvorova G.A., Moscow

1. Краткое введение в проблему. Проблема способностей человека занимает важное место в психологии. Эта проблема всегда была предметом острых дискуссий и научных споров, начиная со спора философов Гельвеция и Дидро. Сейчас она имеет большое практическое значение для системы образования, особенно для начального общего образования. Две центральные проблемы в системе начального общего образования — проблема духовно-нравственного развития и воспитания младших школьников и формирование у них универсальных учебных действий — имеют прямое отношение к проблеме способностей. Начинают писать об «универсальных способностях». Как понимается природа, психологическая сущность, диагностика и развитие человеческих способностей? И как они связаны с обучением? Рассмотрим основные направления и задачи научных исследований в разработке проблем психологии способностей человека на современном этапе развития психологической науки и психолого-педагогической практики в образовании с позиций системогенетического подхода [2].

Системогенетическое направление в психологии занимает прочное место. Основателем и руководителем его является В.Д. Шадриков, видный российский ученый, ученый-методолог, один из авторитетных исследователей в области системогенеза деятельности, способностей, внутреннего мира человека. Он создал одну из ведущих научных психологических школ в современной России. Системогенез способностей человека — одно из направлений в развитии системогенетического подхода в психологии. Шадриков разработал стратегии и сделал ряд теоретических обобщений в области психологии способностей, теоретически обосновав научно-методические процедуры их психологической диагностики, расширив экспериментальные основы их исследования. Речь идет, прежде всего, об экспериментальных исследованиях на уровне диссертаций, выполненных под руководством В.Д. Шадрикова (Макарова К.В., Черемошкина Л.В., Мухина С.Е., Зиновьева Н.А., Кузнецова М.Д., Мороз М.Д., Таллина О.А., Лебедева И.Л., Зотова Т.В., Стюхина Г.А. др.) [1]. Подчеркнем еще раз, что общие положения разработанной им теории способностей, раскрывающей сущность, структуру, детерминацию развития способностей, пути овладения человеком своими способностями интерпретируются им на мнемических, перцептивных, интеллектуальных и духовных способностях в контексте деятельности, а также обучения и развития в процессе освоения

деятельности и подтверждаются экспериментальными данными, полученными аспирантами, докторантами, психологами-коллегами.

2. *Стратегии исследования и теоретические обобщения В.Д. Шадрикова в области системогенеза способностей, являющиеся актуальными на современном этапе развития образования.* Рассмотрим систему научных взглядов Шадрикова в области психологии способностей, изложенных в его обобщающей монографии «От индивида к индивидуальности: Введение в психологию» [3]. Сам ученый к наиболее важным положениям своей теории способностей относит следующие.

1 *положение.* Определение способностей с позиций функциональных систем, реализующих отдельные психические функции. Это определение способностей трудно спутать с каким-либо другим определением. Отметим продуктивность использования понятия «функциональная система» при изучении закономерностей поведения и деятельности (анализируются работы П.К. Анохина и А.Р. Лурии), он показывает возможности его использования в разработке содержания понятий способности и одаренность. Он пишет: «... функциональные системы обладают свойством, благодаря которому возможно осуществлять определенную психическую функцию. Это свойство функциональных систем и является *общей природной способностью, отнесенной к конкретной психической функции*» [3, с. 386].

2 *положение.* Объединение в один понятийный ярус понятий в анализе ментального развития человека, т.е. Шадриков упорядочил систему понятий, характеризующих интеллектуальные качества человека. Говорят и пишу о разных способностях: общих, специальных, умственных, интеллектуальных, творческих, познавательных, духовных, психомоторных, когнитивных, профессиональных; способностях индивида, субъекта деятельности, личности. Проводят конференции по творчеству и одаренности, на которых пытаются дать содержательное определение одаренности общей, специальной, творческой, таланту. Вводя способности в широкий контекст ментального развития человека, именно через способности Шадриков дает определение одаренности, интеллекту, таланту, гениальности, духовности, индивидуальности.

3 *положение.* Определение места категории способностей в системе базовых категорий, разрабатываемых психологией, и места способностей в структуре психики. Способности начинают занимать одно из важных мест в системе категорий (понятий) психологии, наряду с категориями «деятельность» (поведение), «сознание», «личность» «общение». Ученый пишет: «... способности находят свое место в структуре психики, конкретизируя общее понятие психики как свойства мозга отражать объективный мир, дифференцируя это свойство на конкретные психические функции, внося в него меру индивидуальной выраженности, придавая ему деятельностный характер, ибо мера индивидуальной выраженности способностей проявляется в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации отдельных психических функций [3, с. 414–415].

4 *положение.* Разведение способностей и задатков, способности понимаются как свойства функциональных систем (подсистем единого целого — мозга), реализующих психические функции; задатки понимаются как свойства компонентов (элементов) этих функциональных систем. При этом разводит *специальные задатки* («...именно свойства нейронов и нейронных модулей целесообразно определить как специальные задатки») и *общие задатки* («общие свойства нервной системы, специфику организации головного мозга, проявляющиеся в продуктивности психической деятельности, целесообразно отнести к *общим задаткам*»). При этом допускается и другое понимание задатков «как генетических программ, определяющих развитие функциональных систем в структуре мозга и человека в целом как индивида». Обосновывается, что способности не формируются из задатков, т.к. развиваются функциональные системы, а «...задатки вместе со средой будут управлять этим процессом».

5 *положение.* Рассмотрение способностей в трех измерениях: способности индивида, способности субъекта деятельности, способности личности (духовные способнос-

ти, способности индивидуальности). Способности индивида=природные способности=общие способности отражают природную сущность человека. Эти биологические способности сформированы для обеспечения выживания в естественных природных условиях; они отражают физический мир, природу и выступают как свойства функциональных систем, реализующих основные психические познавательные и психомоторные функции, которые имеют индивидуальную меру выраженности и которые проявляются в успешности и качественном своеобразии познания окружающего предметного мира и организации адаптивного поведения. Это семь познавательных способностей (познавательные процессы, рассмотренные со стороны их продуктивности) — это способности ощущений, восприятия, памяти, мышления, воображения, представления, внимания (Ансимова Н.П.) и психомоторные способности (Суворова Г.А., Безбородова М.А.).

Способности субъекта деятельности — это природные способности человека, адаптированные к требованиям деятельности предметной и идеальной (способности индивида в конкретной деятельности) и развивающиеся в ней, т.е. приобрели черты оперативности. Они проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации деятельности, они реализуются с помощью психологических функциональных систем.

Способности личности — духовные способности — интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Они определяют социальную успешность и качественное своеобразие социального познания.

6 положение. «Способности имеют сложную структуру, отражающую системную организацию мозга, межфункциональные связи и деятельностный характер психических функций». Структура способностей, по мнению Шадрикова, едина для всех способностей и аналогична структуре деятельности. При множестве способностей реально существует единая структура деятельности, которая мультиплицируется в структуре отдельных способностей. В каждой способности содержание каждого компонента функциональной системы способностей специфично.

7 положение. Через все работы по психологии способностей проходит идея о том, что развитие способностей представляет собой развитие системы, реализующей психические функции, т.е. процесс системогенеза.

8 положение. Предложена модель структуры интеллекта, включающего в себя интеллект индивида и культурный интеллект, который является результатом развития природного интеллекта. Развитие интеллекта осуществляется через интеллектуальные операции, формирование ментальных качеств, накопления ментального опыта, включение в интеллектуальную деятельность человека всего внутреннего мира. Шадриков предлагает рассматривать развивающееся мышление как формирующийся интеллект. Средством развития способностей начинает выступать интеллектуальная задача (новая классификация задач познания В.Д. Шадрикова), решаемая с помощью интеллектуальных операций (познавательных действий разного уровня интеграции) [4].

Список литературы:

1. Суворова Г.А. Системогенез деятельности и способностей человека как направление исследований в научной школе Владимира Дмитриевича Шадрикова. — М.: ПЕРС СЭ, 2009.
2. Суворова Г.А. О системогенетическом подходе в психологии // Преподаватель 21 век. — 2010. — №2. — С. 112–129.
3. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: Введение в психологию. — М.: ИП РАН, 2009.
4. Suvorova G.A. Intellectual Task as a Means of Development of Skills // Procedia — Social and Behavioral Sciences. — 2013. — 10 October. — V. 86. — P. 563–567.

Intellectual abilities as the mental resources of the subject

Khazova S.A., Kostroma

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

Ресурсная роль интеллектуальных способностей в жизнедеятельности субъекта дискутировалась многими авторами (С. S. Carver, N. Cantor, R. W. Gardner, P. Salovey, А.А. Алексапольский, Т.В. Корнилова, Е.А. Сергиенко, Р. Стернберг, Н.В. Тарабрина, М.А. Холодная). В связи с этим неоднократно подчеркивалось, что их роль не ограничивается только решением интеллектуальных задач, они участвуют в ситуациях социальных взаимодействий, при решении жизненных трудностей, т.е. в регуляции активности в самых разнообразных жизненных ситуациях, прежде всего ситуациях вызовов. Человек, сталкиваясь с трудностями, имеет цель устранить или преодолеть эти трудности. Он изучает, анализирует, оценивает, интерпретирует сложившуюся ситуацию и только на основе этой информации выбирает стратегии поведения. Именно адекватная оценка ситуации позволяет человеку предугадать варианты развития, максимизировать собственные ресурсы и шансы на успех (Е.В. Битюцкая, В.А. Бодров, С.А. Хазова, М.А. Холодная). Правда, есть и противоположная точка зрения (D. C. Dennett, П.Я. Гальперин, Дж. Капрара, Д.Сервон), в соответствии с которой считается, что большую часть трудных ситуаций можно преодолеть, оптимально используя уже имеющиеся навыки без дополнительного интеллектуального усилия. Поэтому изучение ресурсной роли интеллектуальных способностей (общего интеллекта и креативности) в регуляции совладающего поведения представляло для нас особый интерес.

Ресурсная роль *общего интеллекта*, часто подвергающаяся сомнению, наиболее ярко была показана нами, во-первых, в противостоянии факторам риска (в качестве которых выступали высокая личностная тревожность и негативная эмоциональность); во-вторых, при изучении регуляции активности у интеллектуально компетентных лиц (одаренных подростков) и лиц с высоким интеллектуальным ресурсом (в терминах показателей общего интеллекта и полнезависимости).

Так, в *первой серии* исследований было показано, что, во-первых, старшеклассники с высоким интеллектом (Тест культурно-свободного интеллекта Р. Кеттелла) и высокой личностной тревожностью (Шкала личностной тревожности Ч. Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина) ($n=48$) и старшеклассники с высоким интеллектом и высокой негативной эмоциональностью (Опросник ЕРІ Г. Айзенка) ($n=42$) выбирают более продуктивные стратегии совладания (Юношеская копинг-шкала Э. Фрайденберг и Р. Льюиса, адаптация Т.Л. Крюковой), реже не совладают с трудными ситуациями, реже прибегают к разрядке за счет агрессивных действий и употребления алкоголя, курения, реже используют различные формы отвлечения от проблемы ($p<0,01$), чем их сверстники с аналогичными свойствами личности и более низким интеллектом. Во-вторых, на основании данных множественного регрессионного анализа доказано, что интеллект минимизирует негативное влияние тревожности и нейротизма, оказывая более сильное и позитивное влияние на выбор таких стратегий совладания, как *Работа, достижение* ($p<0,011$), *Активный отдых* ($p<0,001$), *Позитивный фокус* ($p<0,000$).

Во *второй серии*, респондентами в которой выступали студенты вузов г. Костромы ($n=57$), изучалась роль интеллекта (Стандартные прогрессивные матрицы Дж. Равена) в сочетании с когнитивным стилем полнезависимость / полнезависимость («Включенные фигуры» Г. Уиткина). Было зафиксировано, что: 1) при возрастании интеллекта снижается вероятность выбора стратегий совладающего поведения (Опросник Способ-

бов Совладания WCQ Р. Лазаруса и С. Фолкман, адаптация Т.Л. Крюковой) *Избегание* ($p \leq 0,001$) и *Социальное отвлечение* ($p \leq 0,000$); 2) при возрастании полнезависимости снижается частота обращения к эмоционально-ориентированному копингу ($p \leq 0,049$); 3) студенты с высоким интеллектуальным ресурсом (с высоким общим интеллектом и полнезависимые) реже избегают решения проблемы ($p \leq 0,041$), реже выбирают *Социальное отвлечение* ($p \leq 0,041$), но в то же время ориентируются на проблемно-ориентированные стратегии совладания.

Результаты *третьей серии* убедительно доказали, что в совладающем поведении одаренных подростков ($n=98$) в совокупности с другими интеллектуальными факторами (креативностью и реальными интеллектуальными достижениями) высокий интеллект обуславливает выбор более широкого спектра стратегий совладания, включая стратегии отстранения и мобилизации, снижая в то же время риск несовладания ($p \leq 0,01$). Чрезвычайно важно, что одаренные старшеклассники за счет концептуализации опыта достижений и совладания более адекватно отражают собственные ресурсы и шансы на успех, воспринимают себя более компетентными и самоэффективными, лучше понимают необходимость саморазвития для достижения успеха в жизни, а также позитивно оценивать опыт неудач как важный для реализации целей и возможностей;

Наши данные частично подтверждаются и другими исследователями (А.А. Александровский, Т.В. Корнилова, М.А. Холодная). Так, например, А.А. Александровский и М.А. Холодной было показано, что лица с более высоким интеллектуальным ресурсом (в терминах показателей полнезависимости и высокого уровня интеллекта), наряду с проблемно-ориентированными стратегиями, выбирают эмоциональные и социальные стратегии совладающего поведения, т.е. у них шире спектр стратегий совладания с трудными ситуациями [5]. З. Х. Сиерральта и Н.В. Останина, независимо друг от друга, получили данные о меньшей эффективности и выборе непродуктивных стратегий совладания у детей и подростков со сниженным уровнем интеллекта [цит. по: 4]. Т.В. Корнилова делает вывод о том, что вербальный интеллект «проявляется не в предпочтении продуктивных стратегий совладания, а в отказе от непродуктивных» [2, с. 56]. Эти данные позволяют сделать несколько важных выводов о том, что роль интеллекта в реальном поведении в разных аспектах жизнедеятельности, вероятнее всего, связана, во-первых, с минимизацией рисков развития, с расширением поведенческого репертуара субъекта и, во-вторых, с восприятием собственной компетентности и самоэффективности.

Четвертая серия была посвящена исследованию роли креативности («психометрической креативности», Тест творческого мышления Е.П. Торренса) в совладающем поведении подростков ($n=50$). Результаты позволяют говорить скорее о ее негативной роли: так, корреляционный анализ свидетельствует о связях показателей креативности с непродуктивными стратегиями совладающего поведения (Юношеская копинг-шкала Э. Фрайденберг и Р. Льюиса, адаптация Т.Л. Крюковой): *Несовладание*, *Беспокойство*, *Самообвинение*, *Надежда на чудо* ($p \leq 0,05$). Однако в группе старшеклассников, которые по экспертным оценкам и самооценке демонстрируют приверженность креативным моделям поведения, склонны к сложным видам деятельности, риску, любознательны ($n=36$), показатели креативности (преимущественно *Абстрактность названия* и *Оригинальность невербальная*) положительно связаны со стратегиями: *Решение проблемы* ($p \leq 0,02$), *Работа, достижения* ($p \leq 0,01$) и отрицательно — со стратегиями *Несовладание* ($p \leq 0,002$), *Самообвинение* ($p \leq 0,001$). Эти данные, еще раз акцентируя проблему критериев креативности [1], позволяют сделать вывод о том, что психометрическая креативность не является ресурсом, поскольку связана с неэффективными стратегиями совладания. Но в структуре личности творческих подростков креативность, в терминах реальных творческих достижений, выполняет ресурсную функцию: повышает частоту обращения к стратегиям разных стилей (проблемно-ориентированным, мобилизационным стратегиям, стратегиям отстранения и активного социального вза-

имодействия и даже социотропным), за счет чего повышается разнообразие и гибкость совладающего поведения. Представляется, что в данном случае реальная креативность позволяет «увидеть» продуктивные стороны разных стратегий совладания и может выступать ментальным ресурсом.

Таким образом, перечисленные дают основание говорить об особых ресурсных функциях интеллектуальных способностей в системе ментальных ресурсов субъекта, поскольку они: 1) позволяют расширять репертуар стратегий совладающего поведения и повышать его гибкость за счет сочетания разных стилей, снижать риск несовладания; 2) обеспечивают даже в случае неудачи положительную переоценку ситуации в контексте личностного роста и саморазвития; 3) изменяют эмоциональное состояние на более позитивное, позволяют сохранять оптимизм и уверенность в собственных силах; 4) позволяют противостоять факторам риска, снижая их негативное влияние; 5) позволяют концептуализировать ситуацию особым образом: оценивать ее как менее травматичную и рассматривать ее в контексте роста личности и приобретения жизненного опыта.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: ИЦ «Академия», 2002. — 320 с.
2. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2010. — №1. — С. 46–57.
3. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома: Авантитул, 2007. — 61 с.
4. Хазова С.А. Ментальные ресурсы субъекта: феноменология и динамика. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. — 386 с.
5. Холодная М.А., Алексапольский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31. №4. — С.59–68.

Исследование влияния показателей функциональной межполушарной асимметрии на компоненты структуры интеллекта и математические способности у студенток вузов при помощи обобщённых линейных смешанных моделей

Хохлов Н.А., Москва

Investigation of the influence of indicators of functional interhemispheric asymmetry on the components of the structure of intelligence and mathematical abilities in female students of universities by generalized linear mixed models

Khokhlov N.A., Moscow

Проблема связи показателей функциональной межполушарной асимметрии с интеллектуальными и математическими способностями является одной из наиболее обсуждаемых в дифференциальной нейропсихологии. В наших предыдущих исследованиях [3, 5], выполненных с использованием регрессионного анализа и структурного моделирования, была показана ведущая роль левого полушария для большинства компонентов структуры интеллекта и математических способностей. В данной работе аналогичные закономерности исследуются с помощью обобщённых линейных смешанных моделей [7].

В исследовании были задействованы 55 студенток вузов Москвы 1-5 курсов московских вузов (МГУ — факультеты психологии, журналистики, философский факультет, МГППУ, РГСУ) в возрасте от 17 до 23 лет ($18,6 \pm 1,6$). Никто из испытуемых не проходил углублённого обучения по математическим дисциплинам (тем самым мы постарались отделить собственно математические способности от общих психологических

условий, определяющих готовность к деятельности наряду со способностями в соответствии с концепцией В.А. Крутецкого [2]). Испытуемые не имели черепно-мозговых травм, сотрясений мозга, неврологических и психиатрических заболеваний, проблем со слухом.

Методы исследования.

1. Методики диагностики межполушарной асимметрии (мануальной, слухоречевой, зрительной). 1) Модификация опросника М. Аннет для оценки функциональной мануальной асимметрии [4]. Количественные оценки были переведены в категориальную шкалу (правша, амбидекстр, левша) по следующему алгоритму: правша — от 9 до 24, амбидекстр — от -8 до 8, левша — от -24 до -9). 2) Дихотическое прослушивание [1] — оценивался коэффициент правого уха (КПУ). Количественные оценки были переведены в категориальную шкалу (правша, амбидекстр, левша) по следующему алгоритму: правша — КПУ больше 4, амбидекстр — КПУ между -4 и 4, левша — КПУ меньше -4. 3) Проба Розенбаха (правша, амбидекстр, левша).

2. Тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра в адаптации Л.А. Ясюковой [6]. Оценивается выраженность умственных способностей (практический интеллект, интуитивное понятийное мышление, понятийное логическое мышление, понятийная категоризация, математическая интуиция, формально-логическое мышление, образный синтез, пространственное мышление, оперативная логическая память), а также общий уровень интеллекта, представляющий собой суммарный показатель по всем 9 субтестам.

3. Показатели успешности математической деятельности: оценка по алгебре, оценка по геометрии (в аттестате об окончании школы), балл единого государственного экзамена (ЕГЭ) по математике. Ранее было выявлено, что показатели успеваемости по алгебре и геометрии коррелируют между собой ($0,752, p < 0,001, n = 51$), а успеваемость по геометрии коррелирует с баллом ЕГЭ по математике ($0,348, p = 0,032, n = 38$) [3].

4. Стандартизированный тест на внимание и математические (арифметические, алгебраические, геометрические) способности. Тест был сконструирован нами на основе заданий по математике государственной итоговой аттестации за 9 класс (ГИА). Тест содержит шкалы «Внимание», «Арифметика», «Алгебра», «Геометрия». Предварительное исследование показало, что алгебраические и геометрические способности связаны между собой ($0,559, p < 0,001, n = 35$), а арифметическая способность является независимой. Шкала «Внимание», измеряющая способность к концентрации внимания, коррелирует только со шкалой «Алгебра» ($0,365, p = 0,031, n = 35$). Кроме того, результаты теста (особенно по шкале «Геометрия») связаны с успеваемостью по математическим дисциплинам [3].

Математическая обработка полученных результатов проводилась с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 22.0.0.0.

После проведения диагностики показателей межполушарной асимметрии было выявлено, что по мануальной асимметрии в выборке 80% правшей, 16% амбидекстров, 4% левшей, по слухоречевой асимметрии — 35% правшей, 41% амбидекстров, 24% левшей, по зрительной асимметрии — 56% правшей, 24% амбидекстров, 20% левшей.

Применение обобщённых линейных смешанных моделей позволило получить следующие результаты (приводятся только значимые результаты, $p < 0,05$). Для практического интеллекта положительным предиктором является зрительная амбидекстрия, отрицательным — слухоречевая амбидекстрия ($AIC = 184,69, n = 50$). Для интуитивного понятийного мышления значимых предикторов не обнаружено ($AIC = 193,132, n = 50$). Для понятийного логического мышления значимых предикторов не обнаружено ($AIC = 187,73, n = 50$). Для способности к понятийной категоризации значимых предикторов не обнаружено ($AIC = 235,088, n = 50$). Для математической интуиции отрицательными предиктором является ведущий левый глаз ($AIC = 236,852, n = 50$). Для формально-логического мышления отрицательным предиктором является ведущий левый глаз

(AIC=252,222, n=50). Для способности к образному синтезу значимых предикторов не обнаружено (AIC=245,575, n=50). Для пространственного мышления отрицательными предикторами являются ведущая левая рука и ведущий левый глаз (AIC=248,963, n=50). Для оперативной логической памяти отрицательным предиктором является ведущая левая рука (AIC=199,093, n=50). Для общего уровня интеллекта отрицательным предиктором является ведущий левый глаз (AIC=368,169, n=50).

Для оценки по алгебре отрицательным предиктором является ведущий левый глаз (AIC=41,370, n=49). Для оценки по геометрии отрицательным предиктором является ведущий левый глаз (AIC=43,334, n=49). Для балла ЕГЭ по математике значимых предикторов не обнаружено (AIC=230,773, n=36).

Для результатов выполнения теста на концентрацию внимания значимых предикторов не обнаружено (AIC=67,639, n=29). Для результатов выполнения арифметического теста значимых предикторов не обнаружено (AIC=73,168, n=29). Для результатов выполнения алгебраического теста отрицательным предиктором является ведущий левый глаз (AIC=74,681, n=29). Для результатов выполнения геометрического теста отрицательными предикторами являются ведущая левая рука и ведущий левый глаз (AIC=67,624, n=29). Для результатов выполнения математического теста в целом значимых предикторов не обнаружено (AIC=72,075, n=29).

Полученные результаты свидетельствуют о том, что для большинства компонентов структуры интеллекта и математических способностей негативным предиктором является относительное доминирование правого полушария в зрительной и мануальной сферах. Особая закономерность выявилась в отношении практического интеллекта — здесь позитивным предиктором является зрительная амбидекстрия, а негативным — слухоречевая амбидекстрия. На наш взгляд, тот факт, что относительное доминирование правого полушария выступило негативным фактором выраженности интеллектуальных и математических способностей во многом связано с ориентацией современной образованной на левополушарные стратегии обработки информации.

Отметим, что в данном исследовании мы не включали в модели в качестве возможных предикторов межфакторные взаимодействия (сочетания асимметрий) из-за небольшого числа испытуемых. В перспективе планируется дополнительно исследовать индивидуальные различия в интеллектуальных и математических способностях с учётом двухфакторных и трёхфакторных взаимодействий.

Список литературы:

1. Котик Б.С. Исследование латерализации речевых функций методом дихотического прослушивания // Психологические исследования. — Вып. 6. — М.: Изд-во МГУ, 1974. — С. 69–76.
2. Крутецкий В.А. Психология математических способностей школьников. — М.: Просвещение, 1968.
3. Хохлов Н.А. Функциональная асимметрия мозга и компоненты математических способностей у студентов вузов // Фундаментальные проблемы нейронаук. Функциональная асимметрия. Нейропластичность. Нейродегенерация (Мат-лы Всеросс. науч. конф. с международным участием) / Под ред. С.Н. Иллариошкина, В.Ф. Фокина. — М.: Научный мир, 2014. — С. 389–396.
4. Хохлов Н.А., Бурова А.-В.В. Модификация опросника М. Аннетт для оценки функциональной асимметрии: стандартизация и психометрические характеристики // Апробация. — 2014. — № 8 (23). — С. 65–73.
5. Хохлов Н.А., Ковязина М.С. Латеральные признаки, структурно-уровневые характеристики интеллекта и математические способности // Асимметрия. — 2013. — Т. 7. №3. — С. 32–52.
6. Ясюкова Л.А. Тест структуры интеллекта Амтхауэра. — СПб: ИМАТОН, 2007.

Почему мысль ушла из психологических исследований?

Шадриков В.Д., Москва

Why the thought has gone from psychological study?

Shadrikov V.D., Moscow

В данной научной работе использованы результаты проекта «Личностная детерминация процесса порождения мысли», выполненного в рамках Программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2015 году.

К понятию «мысль» люди обращались еще в глубокой древности. Так, например, Аристотель утверждал, что добродетели души относятся или к нраву или к мысли. Рассматривая источник поступка, Аристотель отмечал, что в этот источник заключается в сознательном выборе, и сознательный выбор «невозможен ни помимо ума и мысли, ни помимо [нравственных] устоев ... Однако сама мысль ничего не приводит в движение, [это делает только мысль], предполагающая какую-нибудь цель ... Именно поэтому сознательный выбор — это волящий ум [т.е. ум, движимый волей], или же осмысленная воля [т.е. воля, движимая мыслью], а именно такое начало есть человек» [1, с. 160]. Аристотель, признавая мысль как составную часть души, не дает ей определения. Но исходя из его рассуждений, можно сделать предположения, что мысли отражают содержание ума. Данное понимание мысли, как содержание ума, как то, с чем работает мышление, как то, о чем мыслит человек, проходит через все работы, где используется понятие «мысль».

Пробуя определить контур (только контур) проблемы: что такое мысль, В.П. Зинченко писал: «Если мы спросим себя, что означает торжественное слово «мысль», то обнаружим слишком широкое употребление этого слова. Все, что «взбредет» в голову, называется мыслью» [3, с. 373]. Рассматривая различные использования понятия мысли, Зинченко приходит к выводу, что «едва ли кто-нибудь может вразумительно ответить на вопрос, что такое мысль и каков механизм ее возникновения. Метафоры, конечно, дают об этом некоторое представление, но пока еще далекое от понимания» [3, с. 374].

Попытку обратиться к мысли как к психологической категории сделала психология сознания. Один из ее видных представителей Уильям Джемс рассматривал мысль как часть личного сознания. «Значение этого термина (личное сознание), — писал он, — понятно нам до тех пор, пока нас не попросят точно объяснить его; тогда оказывается, что такое объяснение представляет одну из труднейших философских задач» [2, с. 114]. Столь же трудно и определение понятия мысль. Джемс подчеркивал, что мысль всегда личностна, не бывает чистой мысли. «По-видимому, элементарным психическим фактом служит не «мысль» вообще, не «эта или та мысль», но «моя мысль», вообще «мысль, принадлежащая кому-нибудь»» [2, с. 114].

Под личным сознанием Джемс понимал «связные последовательности мыслей, сознаваемые, как таковые. Худшее, что может сделать психолог, — это начать исследовать природу личностных сознаний, лишив их индивидуальной ценности» [2, с. 114]. Джемс подчеркивал, что в сознании ни одна из мыслей не обособлена совершенно, «но каждая связана с некоторыми другими, от остальных же совершенно независима» [2, с. 114]. Мысль, отмечает Джемс, всегда есть мысль о предмете, его свойствах. Мыслью мы познаем факты, характеризующие предмет и отношения, в которых он находится с окружением. Объекты сознания, отмечает Джемс, всегда связаны «с психическими обертонами» [2, с. 122]. Джемс подчеркивал, что в процессе познания мы познаем не только простые объективные качества предметов, но и их *отношения* (между пси-

хическими обертонами) [2, с. 124–125]. Знание о предмете есть знание об его отношении с другими предметами. «Во всех наших произвольных процессах мысли всегда есть известная *тема* или *идея*, около которой вращаются все остальные детали мысли (в виде «психических обертонов») [2, с. 126].

К сожалению, исследования в контексте психологии сознания с ее интроспективным методом были вытеснены из главных направлений психологии. Вместе с этим ушла из исследований и мысль, как одна из основных психологических категорий. Пожалуй, одним из последних использовал эту категорию в своих исследованиях мышления С.Л. Рубинштейн. В целом же необходимо отметить, что современная психология обходится без категории «мысль».

Несмотря на длительную философскую традицию изучения мышления и сознания, многочисленные подходы и трактовки данных явлений, успехи в этой области достаточно скромные. Включение в данную сферу исследований биологов, психофизиологов, нейропсихологов приоткрыло завесу материальных основ психической деятельности. Определенный вклад внесли психолингвистика и семантика, кибернетика и информатика, а также художники и поэты. Однако ситуацию с изучением самой мысли как предмета исследования можно определить, перефразируя слова С.Л. Рубинштейна о способностях, так: все используют понятие «мысль», но никто не говорит, что она есть, какова ее сущность, как она рождается и участвует в процессах мышления.

В чем же причина такого положения дел? Нам представляется, что одна из причин заключается в неразработанности онтологии мысли. Как отмечает М.А. Холодная, «в силу максимальной свернутости психических структур возникает иллюзия их отсутствия как психологического факта и, следовательно, как объекта психологического исследования [4, с. 51]. Это положение полностью относится и к изучению структуры мысли. В рассуждениях о мышлении мысль берется как некоторая данность, без раскрытия ее психологической сущности.

Последствия такого положения, пишет Холодная, драматичны: «... происходит деформация предмета психологического исследования в силу деонтологизации психической реальности» [4, с. 51]. В случаях изучения мысли это приводит к сведению мысли до информации, мысль депсихологируется. Существенную помощь в разрешении онтологической проблемы Холодная видит в построении исследований на основе *структурно-интегративной методологии*, «основные положения которой позволяют изучать психологические феномены в качестве психологических структур, имеющих специфические закономерности своего устройства и функционирования» [4, с. 52]. Нам представляется, что предложенная методология важна и при психологическом изучении мысли как психического явления.

В нашем исследовании делается ответ на фундаментальный вопрос «Что такое мысль человека? Какова ее структура?» и, как следствие, «Как мысль представлена в познавательных процессах?».

Список литературы:

1. Аристотель. Этика. — М.: АСТ, 2002.
2. Джемс У. Психология). — СПб: Тип. В. Безобразова и К°, 1901.
3. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. — М.: Языки славянских культур, 2010.
4. Холодная М.А. Психология понятийного мышления. От концептуальных структур к понятийным способностям. — М.: ИП РАН, 2012.

Творчество — «синяя птица» психологии?

Белехов Ю.Н., Москва

Is creativity “the blue bird” of psychology?

Belekhov Yu.N., Moscow

Излагая свою точку зрения на методологическое основание творчества, вынуждены лишь тезисно изложить наше видение сути психологического феномена «творчество», чтобы более подробно осветить собственную гипотезу на условия и механизмы его развития. Итак, мы исходим из того, что:

Самосознание, являясь качественной характеристикой сознания, с отногенетической точки зрения рассматривается нами как результат определенного, специфического типа взаимоотношения общественно развитого субъекта с миром, который проявляется в глубине конструирования вариативных моделей субъективно-смысловой действительности («новой реальности», по В.Н. Дружинину). Как и сознание, самосознание «говорит на языке» смыслов. Смысловую связь можно считать психологической «единицей» самосознания, отражающую его социально-адаптивную функцию. Уровень развития самосознания характеризуется качеством дифференцированности и интегрированности смысловых связей в создаваемой модели действительности. Он опосредует стратегическую глубину, на которой осуществляется субъективно-смысловое понимания действительности.

Творчество — *системное свойство* достаточно высокого уровня развития *самосознания* человека — уровня его смыслотворчества (смыслостроительства по Д.А. Леонтьеву), которое проявляется в авторском *целостном*, системно-смысловом видении мира, как загадки, смысловой вариативности. Это становится возможным благодаря своеобразие и неразложимому единству особенностей базовых компонентов самосознания этого уровня: 1) особенности мотивационно-ценностного отношения к себе и к миру. Актуальности и стремлении самостоятельного осмысления действительности, выступающей как смысловая неопределенность (психологического основания *интеллектуальной инициативности* в понимании Д.Б. Богоявленской); 2) особого качества *понимания мира как смысловой вариативности* (проявляющейся в творческой, точнее в *открытой познавательной позиции человека*, в понимании М.Н. Холодной); 3) *неадаптивном характере жизнедеятельности человека* — предпочтении психической активности (деятельности) в пространстве смысловой неопределенности. Именно такое сочетание особенностей смыслотворческого уровня самосознания, характеризует качественные стороны творчества как его (самосознания) системного свойства и определяет психологическую уникальность творческой субъектности, условий и механизмов ее развития. Поэтому бесперспективно рассматривать творчество *отдельно* в рамках иных психологических понятий, например в рамках понятий «способности», «мышление», «память». И наоборот, только рассматривая творчество, как качественную характеристику системного свойства развитого самосознания, можно объяснить своеобразие ментального опыта (памяти, внимания, мышления и пр.) и личности творца.

Опираясь на изложенные выше «методологические рамки» нашего понимания творчества, попытаемся ответить на вопрос, что можно считать условием и механизм(ами) возникновения творчества, точнее, развития смыслотворческого уровня самосознания? Нами выделены три уровня развития самосознания, имеющие соответственно три различные стратегии смыслового конструирования реальности: 1) предметно-функциональный — уровень эмпирического здравого смысла; 2) структурно-рефлексивный — уровень эвристического конструирования структурно-смысловых связей, позволяю-

щих вариативно интерпретировать один и тот же контент (теории Птолемея и Коперника, по-разному интерпретируя взаимоотношения движений Солнца и Земли, основывались на божественном начале небесной сферы); 3) системно-творческий — уровень конструирования вариантов общесмыслового содержания возможной реальности, *уровень целостного схватывания общего смысла возможной реальности*. Мы считаем, что определяющим в переходе самосознания с одного уровня на другой будет *определенное сочетание* двух групп условий: *необходимых и достаточных*.

Значительное количество автобиографических свидетельств из жизни творческих людей, свидетельствуют о том, что их *жизненный путь был связан с актуальной для человека действительностью, имеющей высокий уровень смысловой неопределённости*, а во-вторых, сама возможность разрешения этой неопределенности предполагала наличие ситуации оптимального соотношения внутреннего и внешнего информационно-энергетических потоков сознания, как открытой системы, близкого к пропорции «золотого информационно-энергетического соотношения — 5/8». Точнее, возможности устойчивого сохранения данной неравновесности (по И. Пригожину). Поэтому к *необходимым (внутренним) условиям развития самосознания* мы отнесли: погруженность человека в ситуацию смысловой неопределенности, актуальность (субъективная значимость, ценность) которой должна быть достаточно высокой. С точки зрения психофизиологии состояние в подобной ситуации приближается к понятию *зустресса*; наличие познавательного интереса, выступающего в качестве доминирующего внутреннего мотива; наличие значимой цели («захваченность» ею, например, как у Г. Шлимана, Н. Вавилова, Э. Циолковского). *Достаточными* же будут такие ситуации, которые *способны поддерживать* данное (или близкое к нему) неравновесное соотношение (5/8) внутреннего и внешнего информационно-энергетических потоков. *К ним* мы отнесли: наличие плотной интеллектуально-творческой среды (наличие рядом талантливых учителей, генераторов идей и доступность образцов их творческой деятельности); свобода творческой самореализации; наличие социального заказа на определенные виды творчества («Золотой век» Афин, эпоха Возрождения (особенно при дворе Лоренцо Великолепного), Царско-Сельский Лицей, «Серебряный век» в России, современные Япония и Сингапур).

Логика нашей гипотезы позволяет предположить, что *общий принцип механизма развития самосознания должен быть связан с процессом переосмысления (смены) существующих (субъективных) стратегий понимания действительности*. Это, в свою очередь, позволяет выделить в механизме развития самосознания два взаимосвязанных деятельностных этапа — периода: периода событийности — «испытания себя в пространстве иного общесмыслового содержания»: определения общесмыслового содержания незнания, его границ, характерных особенностей, т.е. «нащупывания» и «испытания на эффективность» нового принципа смысло-конструирования в этом общесмысловом поле. Второй период связан с определением «стилевой самобытности» — способности субъективно оптимального конструирования реальностей в пространстве новой общесмысловой интерпретации действительности. Очевидно также, что *механизм выхода на смыслотворческий уровень развития самосознания будет иметь свои принципиальные особенности*. Надо иметь в виду, что сам «образ жизни» творческой личности может служить основанием ее саморазвития (как это было, например, с Петраркой). В силу этого, можно предположить принципиально иное содержание первого периода механизма развития уровня смыслотворчества. Вероятно, в данном случае не приходится говорить о «прохождении через некое испытание эффективности», ограниченном по времени эпизоде в жизни человека, который связан с актуальным незнанием, незнанием, как внешней проблемой. Скорее всего, в данном случае первый этап механизма развития этого уровня будет связан с принципиально иным качеством жизнедеятельности человека в *постоянно им же меняющемся мире*. Именно это обуславливает его *потребность и возможность не столько испытывать новую стратегию конструирования смыс-*

лов, сколько искать оптимальные варианты целостного видения мира. Напомним, что эта особенность обеспечивается появлением на этом уровне самосознания *интеллектуальной инициативности (ИИ)* — личностной характеристики этого уровня. Именно благодаря ей, на этом уровне у человека возникает возможность порождения *вариативных* системно-смысловых взглядов на действительность, что, в свою очередь, опосредует возможность *выхода* из существующих установочных смысловых конструкций, вплоть до изменения самих структурно-ценностных оснований сознания, творческой самочинности, не мотивированной из вне. Причем «на выходе» этот процесс сопровождается ощущением реалистичности, уверенности (возможности) существования новой, иной реальности и, как правило, протекает с эмоционально положительным чувством радости (счастья?) и, тем самым, внутренне еще больше стимулируется. Вторых, качественное своеобразие содержания периода «испытания» себя в пространстве незнания на этом уровне развития самосознания — это не совсем перевод себя «из чего-то» в «чем-то», который был типичен для механизма развития прежних его уровней. Дело в том, что в этом случае человек имеет дело не с «здесь и сейчас» возникшим смысловым незнанием, а со своим *творческим отношением* к своему субъективному знанию (о действительности) как возможной иной смысловой реальности, как к вариативности. Поэтому смысловое содержание этого периода определяется *возможностью создания новой общесмысловой интерпретации, новой композиционной формы содержания смысла, способной по-новому интерпретировать окружающий мир*. Здесь важно подчеркнуть, что развитие смыслотворческого уровня самосознания не дар богов. Он не может появиться вдруг, создавая смысловые шедевры в 7 лет — это миф! Смыслотворчество — это всегда «рукотворный», достаточно продолжительный процесс развития человеческой сути, самости, его ценностных отношений «Я — Мир». Леонардо, Моцарт, Бетховен, Чайковский, Пушкин, Лермонтов, «рано начавшие», вышли на авторское, «свое» смыслотворчество лишь ближе к 20 годам, «развивая» свое самосознания достаточно гармонично.

Методологические основы построения типологии творчества

Богоявленская Д.Б., Москва

Methodological grounds for formulating the typology of creativity

Bogoyavlenskaya D.B., Moscow

Статьи, представленные на 130-летнюю юбилейную конференцию «От истоков к современности», по замыслу должны демонстрировать приверженность методологии, заложенной ее основателями, отмечая моменты ее развития на протяжении века. Отход от этой традиции должен быть обоснован. Это необходимо, поскольку те опасения и требования, которые высказывались Г.И. Челпановым в начале становления психологии как науки в России, приобретают другую масштабность. Надо понимать, что без теоретической рефлексии и философского осмысления ее оснований психология действительно может выродиться в ремесленную технику. Мы, к сожалению, в настоящее время встречаемся с ситуациями, когда психолог «знает, как что-то делается, но не знает, почему так делается» [4, с. 347].

Ключевым положением взглядов Челпанова является его убеждение, что наука, не может ею быть без концептуализации своих положений и осознания своих оснований, что обеспечивает именно философия — как методология. Это положение лежит в основе представленного исследования, поскольку нами показано как именно положения отечественной методологии обеспечили принципиально новый подход к исследованию психологии творчества и одаренности, снимающий ограничения предшествующих теорий.

Распространенное определение творчества как создания нового судит о нем по продукту, не отдавая отчета об отсутствии представления о природе самого процесса. Вме-

сте с тем, это оправдывает отсутствие дифференцированности огромной, неоднородной феноменологии творчества.

В одной плоскости рассматриваются гениальные открытия, опережающие познание на века и решение новой задачки школьником. К творческому мышлению относят как построение научных теорий, так и решение простенькой головоломки.

Соответственно, выявленное философией движения человеческой мысли по уровням познания, не находит своего применения в психологии и понимании природы творчества. В этом плане принципиально то тонкое психологическое определение, которое Челпанов дал понятию эксперимента, выявив его классическую модель: «В широком смысле эксперимент, когда мы изучаем какое-либо явление, вызывая его по собственному произволу» [4, с. 335]. В определенной степени это объясняет, что творческие способности исследуются и диагностируются тестами (набором заданий на разные операции) и решением проблемных ситуаций.

Однако уже древние греки ввели специальный термин «поризм», который обозначал явление непредвиденного выхода человека в «непредзаданное», что не было связано с решением им каких либо проблем. На Востоке этот феномен получил название «Серендипити», которое связано с тем, что сыновья правителя Цейлона находили нечто ценное в поисках другого. Более того, уже в начале XX века сначала Э. Клапаред, а вслед за ним Ж. Адамар утверждал, что существует два вида изобретений. Первый характеризуется тем, что «цель известна, и нужно найти средства, чтобы её достигнуть, так что ум идет от вопроса к решению». Второй же, напротив, состоит в том, «чтобы открыть факт и затем представить себе, чему он может служить. Как это ни кажется парадоксальным, чаще всего встречается второй вид изобретений, и он становится все более общим *по мере развития науки*» [1, с. 116]. Фактически здесь прогнозируется понимание творчества в его строгом, подлинном смысле, не сводимое только к продуктивному мышлению. То, что важные открытия часто делаются как бы случайно, признано как закономерность. Но здесь стоит иметь в виду мудрое замечание В.М. Аллахвердова: «...но они делаются не случайными людьми» [2, с. 177].

Вместе с тем, имеющиеся диагностические процедуры ограничиваются фиксацией старого типа творчества — решением поставленных задач. В проблемной ситуации движение мысли, с одной стороны, стимулировано ее требованием но, с другой — ограничено, находясь как бы в прокрустовом ложе между ее условиями и требованием. Поставленная нами задача исследовать творчество на всех уровнях познания связана с моделированием выхода в «непредзаданное», открытия новых закономерностей, которое возможно лишь в реальной познавательной ситуации. Такая задача возникает в экспериментальном исследовании впервые и исключает «вызов по собственному произволу». Вместе с тем, чтобы в реальные сроки выявить присущий личности потенциал, необходимо обеспечить наличие области, пространства для прослеживания хода мысли за пределами решения исходной задачи. В частности, это требует, чтобы эксперимент был неоднократным и не ограниченным во времени,

Ф. Гальтон первым на эмпирическом уровне усмотрел то, что в дальнейшем нами было осознано на теоретическом. Он в качестве отличительной черты одаренного человека (творческий — значит одаренный), позволяющей ему делать открытия, считал его «приверженность делу». Действительно, подлинная «приверженность к делу» предполагает увлеченность самим предметом, поглощенность деятельностью. В этом случае деятельность не приостанавливается даже тогда, когда выполнена исходная задача. То, что человек делает с любовью, он постоянно совершенствует, реализуя все новые замыслы, рожденные в процессе самой работы, т.е. проявляет познавательную самодеятельность. В результате новый продукт его деятельности значительно превышает первоначальный замысел. В этом случае можно говорить о том, что имело место «развитие деятельности по своей инициативе». Здесь мы наблюдаем феномен самодвижения деятельности, ко-

торый приводит к выходу за пределы заданного. В этом выходе в «непредзаданное», способности к продолжению познания за рамками требований заданной ситуации, в действии, теряющем форму ответа, и кроется тайна высших форм творчества [3].

Метод «Креативное поле», реализованный в новой модели эксперимента на данный момент является единственным методом, который позволяет выявлять творческие способности, по крайней мере, высшие формы творчества. (Размер статьи не позволяет дать развернутую критику тестов креативности.) Вместе с тем, мы столкнулись с тем, что он встречает огромные трудности во внедрении в широкую практику. Причина заключается в требованиях, прежде всего, проведения индивидуального эксперимента, что принципиально. Для Челпанова оно было решающим. «Но самое существенное неудобство экспериментов этого рода (массовый эксперимент), пишет он — заключается в том, что *в них индивидуальность испытуемого совершенно утрачивается, своеобразность происходящего в нем психического процесса скрывается*. Теряется то, что могло бы иметь существенное значение для выводов» [4, с. 368].

Новая модель предполагает многократный индивидуальный эксперимент по решению однотипных задач, что позволяет, во-первых проследить процесс овладения деятельностью по критериям обучаемости, что определяет интеллект более точно, чем тесты. Во-вторых — проследить возможность дальнейшего развития деятельности, что позволяет выделить три уровня работы, отражающих разные уровни познания [3].

К первому уровню мы относим деятельность человека, включая и уровень высококого мастерства, но она всегда стимулирована извне. Поэтому мы называем его «*стимульно-продуктивным*». Процесс познания на этом уровне направлен на конкретную ситуацию и выполняется на уровне единичного, по философской классификации. К сожалению, к этому уровню относится основная масса людей. Это более 4/5 всей выборки в 9 тысяч испытуемых.

Ко второму — «*эвристическому*» относится деятельность, развиваемая по инициативе самой личности. Это уже уровень искусства и открытий законов, о чем С.Л. Рубинштейн говорил как о «...взрывании слоев сущего». Это процесс познания на уровне особенного. В научной литературе так характеризуют талант. Третий уровень — «*креативный*» — характеризуется не только открытием новых закономерностей, но их теоретическим доказательством. Это уровень построения теорий и постановки новых проблем. Здесь процесс познания совершается на уровне всеобщего. Такой процесс обеспечивает познание сущности объекта. Но познав сущность явления можно предсказать качественные скачки в его развитии, что определяет прогностические способности субъекта. Именно эта способность, по мнению философов, более других характеризует гения, который прогнозирует на столетия вперед.

Высокие показатели на первом уровне говорят лишь о высоте интеллекта. Последние два уровня (эвристический и креативный) идентифицируют творческие способности, т.е. глубину познания. Необходимость обозначения двух уровней объясняет использование термина «креативный», который в данном контексте альтернативно пониманию креативности как дивергентной продуктивности.

Поскольку движение человека по уровням познания опосредуется богатством его внутреннего мира, его системой ценностей, жизненной направленностью, то это позволяет думать, что «функциональный орган» творческих способностей не может быть подобен сенсорным, он не может иметь локальный мозговой носитель. «Функциональным органом» творчества, в выше приведенном понимании, может выступать лишь личность в целом. Это, также реализует методологическое требование Г. И. Челпанова.

Метод «Креативное поле», отвечающий, в частности, принципам Челпанова, позволил нам выявить меру «приверженности делу» на основе дифференцирования всей сложной и неоднородной феноменологии творчества и разработки его типологии, соответствующей уровням познания.

Список литературы:

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. — М., 1970.
2. Аллавердов В.М. Неизбежный путь творчества: от инкубации к инсайту // Творчество. — М.: -ИП РАН, -2011.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009. — С. 416.
4. Челпанов Г.И. Психология, философия, образование. Избранные труды. — М. — Воронеж, 1999. — С. 521.

Этапы становления творческих способностей в дошкольном возрасте

Богоявленская М.Е., Москва

Stages of formation of creative abilities in preschool age

Bogoyavlenskaya M.E., Moscow

Проявление творческих способностей в дошкольном возрасте обычно связывают с феноменами детской инициативы, проявлением любознательности и желанием делать что-то «по-своему», не как все (или как того требуют взрослые). Наш подход базируется на представлении о творческих способностях как способности к саморазвитию деятельности, в основе которой лежит доминирование познавательной мотивации, проявление познавательной инициативы [1].

Ребенок проявляет инициативу, когда заявляет о своих желаниях и хочет продемонстрировать свои возможности. Поэтому инициатива ребенка не всегда отражает этап развития познавательной мотивации. В этом заключается основная сложность в исследовании генезиса творческих способностей у дошкольников. Ответы на вопросы: какова психологическая природа феномена инициативы в дошкольном возрасте, какие формы детской инициативы существуют, все ли из них являются проявлением творческого потенциала ребенка и требуют своей поддержки, — в связи с введением Стандартов дошкольного образования приобретают особую актуальность.

Основы познавательной мотивации (внутренней мотивации любого вида человеческой деятельности, базирующейся на познавательной потребности) закладываются очень рано. На протяжении дошкольного возраста познавательная потребность проявляется по-разному. Потребность в новых впечатлениях — любопытство — характерно для младенчества и раннего возраста. К младшему дошкольному возрасту начинает складываться детская любознательность, которая лежит в основе исследовательского поведения. Исследовательское поведение, являясь универсальной характеристикой человеческой деятельности, проявляется в феноменах детского экспериментирования в игровой деятельности ребенка, на занятиях и в его общении со взрослыми и сверстниками.

Н.Н. Подьяков показал, что экспериментирование в дошкольном возрасте носит бескорыстный характер (т.е. не направлено на решение утилитарных задач) и дает возможность ребенку открывать для себя ненаблюдаемые свойства окружающего предметного мира [3].

На наш взгляд, существуют два принципиально разных по психологическому механизму вида детского экспериментирования.

Первый связан с необходимым этапом в процессе овладения ребенком культурными способами деятельности — осуществлением неспецифических для данной деятельности действий. Всем знакома ситуация, когда малыш впервые берет в руки ложку: он делает с ложкой все, что угодно, только не ест с ее помощью. И только при помощи взрослого, ребенок постепенно осваивает именно то действие, которое отражает функциональное назначение ложки — возможность ей зачерпнуть пищу и донести ее до

рта. Вряд ли неуклюжие попытки ребенка справиться с ложкой кто-то отнесет к проявлению творчества и назовет креативным решением.

Этап неспецифических действий характерен для овладения любой деятельностью: и предметно-практической, и умственной, и речевой. Когда ребенок использует неспецифические операции в процессе формирования навыков самообслуживания, письменной речи, езды на велосипеде, — т.е. там, где зримо соответствие между заданным способом и эффективностью деятельности, — никто не воспринимает это как проявление творчества.

Но как только процесс овладения культурным способом начинает происходить в интеллектуальной или художественно-эстетической сфере, именно такой вид экспериментирования принимают за способность «действовать по-другому», т.е. за проявление оригинальности, творчества.

В дошкольном детстве новизна открытий, совершаемых ребенком, как правило, носит субъективный характер. Способность делать что-то «не так, как все», по-своему связана с дефицитом у ребенка знаний и умений в ситуации, когда они требуются в решении познавательных и утилитарных задач.

С возрастом диапазон способов детского экспериментирования резко расширяется от экспериментирования с конкретными предметами и материалами по выявлению их свойств до «социального экспериментирования», которое Н.Н. Подьяков считал способом познания самого себя и внутреннего мира других людей [4]. Оно осуществляется путем опробования на взрослых или сверстниках различных форм своего поведения.

Для обозначения одной из форм социального экспериментирования ребенка В.Т. Кудрявцев вводит понятие «инверсионное действие». Уже в раннем возрасте отмечается инверсия ранее усвоенных общественно заданных способов действий ребенка с вещами. «Инверсионное» действие, считает В.Т. Кудрявцев, относится к виду социального экспериментирования, т.к. «манипуляции ребенка с внешним предметом на деле являются экспериментированием с сознанием, внутренним миром взрослого», что в этих явлениях переворачивания норм «заключен универсальный механизм вхождения ребенка в культуру, в человеческий мир» [2, с. 30].

Но, как нам кажется, потенциал инверсионного действия заключается не только в освоении культурных норм и культурных способов, но и в проявлении ребенком начальных форм преобразующей творческой деятельности. Это принципиально иной способ экспериментирования, имеющий свое специфическое содержание. Ребенок начинает пробовать разные способы в той деятельности, которую он уже освоил, и в этом заключается преобразующая функция такого действия. Ребенок по собственной инициативе продолжает исследование уже усвоенного и, как результат, порождает новое знание, что, как считает Д.Б. Богоявленская, и говорит о творческом характере этого действия.

Инверсионное поведение ребенка часто вызывает негативную оценку у взрослых, трактуется как непослушание или баловство, поскольку ребенка уже научили «делать правильно». Между тем, сам ребенок рассчитывает на одобрение: «смотри, как я еще умею». Отрицательная оценка инверсионного поведения приводит к блокировке проявления детской инициативы и, соответственно, является тормозом на пути развития творческого потенциала ребенка. Однако ребенок, чувствуя восхищение взрослых, часто специально начинает нарушать способ деятельности, что сильно затрудняет овладение им. Постепенно такое поведение входит в привычку, ребенок боится, что если он научиться делать что-то правильно, взрослые перестанут его замечать и любить. В результате ребенок теряет способность действовать по образцу и алгоритму, за которым всегда стоит культурный способ деятельности. Это один из психологических механизмов задержки познавательного, а значит, и общего психического развития, которая становится особенно заметной при переходе ребенка к школьному обучению.

Сложность поддержки познавательной инициативы в дошкольном возрасте в том и состоит, что стимулируя оригинальность в деятельности ребенка (сейчас крайне популярны подобные методики раннего развития), можно искусственно спровоцировать проблемы в его обучаемости.

А.Н. Подьяков, отрицая универсальность инверсионного действия как механизма социализации ребенка, правомерно отмечает, что «для того, чтобы намеренно и демонстративно перевернуть норму, надо ею вначале овладеть и понять, что это норма». «Преднамеренная демонстрация другому инвертированного действия», считает А.Н. Подьяков, является завершающим этапом социального познания [5, с. 145–146]. И не только социального. На наш взгляд, два вида детского экспериментирования являются универсальными последовательными этапами в познании ребенком мира вещей и людей. На начальном этапе трансформация нормы является подступом к умению, а на позднем — дальнейшим развитием этого умения. На первом — способом вхождения ребенка в мир и адаптации к нему, на втором — способностью этот мир преобразовывать. Чем богаче представлена перед ребенком окружающая действительность, тем больше возможность для возникновения к концу дошкольного детства устойчивых познавательных интересов, постепенное их развитие внутри какой-то определенной сферы действительности. И только тогда, когда у ребенка сложились устойчивый интерес в какой-то определенной области и средства познавательной деятельности, можно говорить о собственно исследовательской деятельности. Отношение ребенка к задаче как к исследовательской является признаком психологической готовности к школьному обучению. Способность к исследованию как специфической форме творчества находит свое выражение в дальнейшем развитии предложенной взрослым деятельности уже только по инициативе самого ребенка.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009.
2. Кудрявцев В.Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. — 1998. — №3. — С. 17–33.
3. Подьяков Н.Н. Мышление дошкольника. — М.: Педагогика, 1977.
4. Подьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект. — Волгоград: Перемена, 1994.
5. Подьяков А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания. Помощь, противодействие, конфликт. — М., 2000.

Психологическое исследование личности художника

Вахтель Л.В., Воронежж

Psychological study of the personality of the artist

Vahtel L.V., Voronezh

Одним из значимых направлений психологии творчества следует считать психологическое исследование личности художника и его жизненного пути, предполагающее психологический анализ и сопоставление творческой и бытийной биографии художника, выявление характерных особенностей креативной личности и возрастной динамики творческих процессов.

Для составления психологического портрета выдающейся личности можно руководствоваться следующим планом, позволяющим определить психологические особенности личности художника, систематизировать этапы развития личности, установить причинно-следственные связи жизненных обстоятельств и творческих достижений.

1. Формирование личностных особенностей художника в детстве и отрочестве: а) характер проявления способностей, б) особенности поведения, интересы, в) характери-

стика семейных взаимоотношений, воспитание в семье, отношение родителей к способностям детей.

Размышляя о проявлении личностных особенностей творческой личности в детстве и отрочестве, нельзя не вспомнить о гении маленького Моцарта. Несравненные музыкальные способности будущего композитора, которые вызвали восхищение окружающих, вместе с тем, подкреплялись настойчивой профессиональной опекой отца Леопольда Моцарта, автора бесценной по тем временам методики обучения игры на музыкальных инструментах. В случае Чайковского наблюдается противоположная тенденция. Родители, безусловно, любившие музыку, не связывали в своем представлении судьбу сына с музыкальной карьерой. Ранимость и самобытность внутреннего мира маленького Петра воспринималась скорее как болезненность и капризность. Очевидна значимость не только раннего проявления склонностей и внутреннего мира ребенка, но и отношение родителей к способностям детей. При этом взаимоотношения в семье подчас имеют решающее значение в формировании психологического мира ребенка, мироощущения, круга доминирующих образов. Достаточно вспомнить события детской жизни Эдварда Мунка, во многом сформировавшие отношение к окружающей действительности, которое символически воплотилось в картине «Крик».

2. Выбор жизненного пути: а) психологическая характеристика различных периодов жизни и творчества, б) их смыслообразующие доминанты.

Интересные гипотезы возникают при анализе выбора жизненного пути художника и выявлении смыслообразующих доминант, ведущих импульсов его жизни и творчества. Напутствие оперного баса Федора Стравинского своему сыну — будущему гениальному композитору Игорю Стравинскому выражает скептическую оценку шансов претендентов на место настоящего творца: «Музыкантом нужно быть или великим, или никаким» [3, с. 30]. Понимание сути этого постулата делает не простым выбор профессии начинающим композитором, поэтом, художником. Так происходило в случае Шумана, примеряющего профессию теолога, Чайковского, получившего образование юриста, Мусоргского, достигшего успехов в карьере военного. Кстати, Бородин успешно совмещал карьеру химика и композитора.

3. Психологические особенности взаимоотношений художника с окружающим миром: а) характер межличностных отношений, любовь и семья в жизни художника, б) отношение к политике, власти, стране, в) отношение к обществу, друзьям (поддержка, понимание, конфликт), публичность художника, г) самоотношение, одиночество и судьба художника.

Понимание судьбы художника становится более глубоким при выявлении психологических особенностей взаимоотношений художника с окружающим миром. Так, по-разному стилистически выраженные «голубой» или «розовый» периоды в творчестве Пикассо соответствуют периодам увлечений художника новыми людьми, новыми возлюбленными, сменой жизненных впечатлений. Смерть первой жены для Шишкина сделала невозможным продолжение творчества и определила трагическое молчание художника, длившееся годы. Злая ирония судьбы отняла впоследствии и вторую супругу, безвременно скончавшуюся после родов. Отношение художника к политике, власти нередко дают материал для размышлений, сюжетов и даже стилистических открытий поэта. Однако невозможность принятия диктатуры и власти для многих нередко оказывается трагической. Случай Фадеева, Маяковского, Есенина — яркий тому пример. Поддержка и признание общества, коллег по цеху так же чрезвычайно важны для творца, а их отсутствие нередко является причиной мучительных переживаний. Достаточно вспомнить так ожидаемую Ван Гогом встречу с Гогеном, которая вместо надежды на создание артели единомышленников принесла горькое разочарование и усилила душевную травму Ван Гога. И, наконец, почти нормой представляется неразрывная связь судьбы художника и его одиночества как неотступно сопровождающего мироощущения.

4. Характеристика творческого стиля художника через интерпретацию произведения искусства: а) связь жизни и творчества в произведениях искусства, б) культурный контекст, в) национальные особенности, г) способ творческой деятельности, д) тип творческого стиля.

Психологический анализ произведения искусства как духовного творения с неизбежностью являет собой интерпретацию его образного и художественного строя, в которой возможно определить особенности когнитивной и эмоциональной сферы автора, его ценностные ориентации и мироощущение. Выявляя характер взаимосвязей художественного и психического, Л.Я. Дорфман обращает внимание на то, что психологическое ядро художественного содержит в себе не только смыслы, но и символы, переживания, эмоции, погруженные в определенные ситуации, контексты, а также феномены персонификации, своего рода печать индивидуальности художника [1].

Психологическая интерпретация произведения искусства, вместе с тем, направлена на расшифровку особенностей эпохи, ведь художник в своем творении как бы спрессовывает многослойный спектр идей и образов времени. Психологическое понимание произведения искусства позволяет воспринимать его как «социальный текст», как объективированный след, оставленный человеческими индивидуальностями на траектории истории, о чем пишет Соловьев О.В. Оно помогает ощутить наполненность и границы в понимании мироздания, в выражении чувства любви, веры, судьбы и включает поэтому исследование таких феноменов как движение человеческой духовности, самопознание художника, самодвижение искусства.

Известно, что все на свете способно быть самим собою, лишь превосходя себя. Самопознание через самопревышение, а точнее, самовосхождение, определяющее потребность художника в творческом акте создания произведения искусства выходить за пределы самого себя, обнаруживает истинное лицо творца, раскрывая уникальный механизм самореализации личности: «когда это персональное, или ипостасное, начало приоткрывается в человеке, он чувствует себя самим собой так ярко и сильно, как никогда в обычном состоянии» [2, с. 30]. Укорененностью личности в сверхличном объясняется ее индивидуальный характер. Вместе с тем, ритмы творчества, совмещающие в себе движение индивидуального и сверхиндивидуального, порождают феномен самодвижения искусства.

5. Показатели здоровья: а) физическое и психическое здоровье, б) зависимость доминирующих психических состояний художника и творческого стиля.

Проблема проявления особенностей личности автора в тексте и рас-смотрения сочинения как зеркала его внутреннего состояния в отечественном литературоведении представлено с позиции «авторского поведения». В психологии интерпретации произведения искусства эта проблема решается через выявление зависимости между доминирующими психическими состояниями художника и его характером, а также связанными с ними способностью и потребностью художника жить в вымышленных ролях и создаваемых им самим образах. Известно, к примеру, как Флобер, описывая отравление Эммы Бовари, сам ощущал во рту вкус мышьяка и чувствовал признаки тошноты. Гофман в действительности видел перед собой двойников, жутких призраков, которых живописал в своих произведениях с достоверной точностью. При этом, впадая в ужасающее психическое состояние, он искал удерживающей земной опоры и ночью нередко будил уже уснувшую жену, которая покорно садилась рядом с ним и вязала чулок до окончания работы мужа. По свидетельствам друзей Гофмана, трудно найти писателей, тождественных со своими созданиями в той мере, как Гофман, неслучайно гибель его любимого персонажа кота Мурра предвещала смерть самого писателя.

6. Подведение итогов: а) смерть художника, б) психологический анализ ключевых моментов в жизни и творчестве: интерпретация и гипотезы, парадоксальность внутреннего мира художника, в) оценка творчества художника после его смерти. До конца

не ясны механизмы жизни творений художника после его смерти. Сочинения Баха человечество смогло услышать и оценить лишь спустя сто пятьдесят лет после его смерти благодаря усилиям Мендельсона. Гений Рафаэля в разное время то возносился на немислимую высоту, то отчаянно низвергался. Музыкальные творения Регера, которого называли «мостом», соединяющим два столетия, т.е. век девятнадцатый и двадцатый, и сейчас малоизвестны слушателям. Да и гениальные творения Мендельсона — оратория «Илия», «Вальпургиева ночь» остались в тени по сравнению с его же «Свадебным маршем». Неразгаданные психологические тайны, связанные с пониманием творчества и судьбы художника, для нас по-прежнему притягательны и являются источником собственного самопознания.

Список литературы:

1. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. — М.: Смысл, 1997. — 424 с.
2. Мелик-Пашаев А.А. Мир художника. — М.: Прогресс-Традиция, 2000. — 271 с.
3. Стравинский в квадрате / Сост. О. Емцова. — М., 2008. — 96 с.

Особенности DI-механизмов на разных уровнях творческой деятельности

Волкова Е.В., Москва

Features of DI-mechanisms at different levels of creativity

Volkova E.V., Moscow

Анализ литературных источников, посвященных проблемам психического развития и креативности, и наши собственные эмпирические данные свидетельствуют об общности механизмов развития специальных способностей, роста научных знаний и креативности. Исследования показывают, что появление новых идей, образов, способностей, переход с одного уровня развития на другой сопровождается одновременным ростом показателей дифференциации и интеграции [4]. Полученные нами данные в определенной мере детализируют подход Д.Б. Богоявленской к раскрытию природы творческого мышления, согласно которому суть заключается не в том, чтобы думать бегло, гибко, оригинально, думать около, а в том, чтобы «думать вглубь» [1]. По-видимому, способность проникновения в суть вещей, «способность видеть в предмете нечто новое, такое, чего не видят другие» [1, С. 102] связана с формированием детализированного уровня концепта, отражающего существенные свойства «объекта думы». Поэтому особый интерес вызывает вопрос о том, каково соотношение механизмов дифференциации и интеграции на разных уровнях интеллектуальной активности в процессе творческой деятельности.

Понятия «дифференциация» (D), «интеграция» (I), а также и «концепт» употребляются в разных научных контекстах. Поэтому, прежде чем приступить к анализу заявленной проблемы, целесообразно обозначить, что мы понимаем, используя данные теоретические конструкты.

Дифференциация подразумевает единство или взаимосвязь различного/различно-го. О дифференциации мы судим по появлению новых элементов или признаков системы. Интеграция рассматривается нами как внутренняя сплоченность дифференцированных систем, как воспроизводство на новом уровне единства различного. Концепты (концептуальные структуры, КС) — это интегральные психические образования, представляющие высший уровень в организации ментальных структур, носитель свойств понятийного мышления [5]. В концептуальных структурах спрессованный опыт прошлого и настоящего фактически определяет возможности и диапазон развития будущего опыта. В них фиксируется информация об особенностях психического отражения того или иного объекта или явления, исторически сложившиеся знания об этих объектах и явлениях, в зависимости от особенностей ментального опыта субъекта жизнедеятельности [3, с. 39].

В работах Д.Б. Богоявленской в качестве единицы анализа творчества рассматривается интеллектуальная активность (ИА), которая понимается как не стимулированное извне продолжение мышления, как движение мысли от знания неполного и неточного к более полному и точному. Автор подчеркивает, что такое движение невозможно вне закона отрицания отрицания [1, с. 107, 102].

Закон отрицания отрицания (диалектического синтеза) интегрален. Его интегральность состоит в том, что он аккумулирует содержательные моменты прогрессивного развития, наиболее существенным признаком которого является воспроизводство на более высоком уровне единства различного. Следовательно, на креативном уровне ИА следует ожидать со-направленное действие механизмов дифференциации и интеграции.

В наших исследованиях было показано, что высшие творческие достижения в профессиональной деятельности химика связаны с формированием детализированного уровня концепта «вещество» [7]. Особенности организации концепта оценивались при помощи компьютерной методики «GreatChemist». На экране в случайном порядке появлялись формулы химических соединений. В формулах химических соединений отражается специфическое «химическое» расчленение реальности, в них кодируется не только качественный и количественный состав, строение вещества, но и принадлежность к определенному классу, а, следовательно, общность ряда физико-химических свойств. Участники исследования должны были дифференцировать формулы предъявляемых соединений на группы в соответствии с инструкциями: на 2 группы — глобальный уровень, на 4 группы — базовый, на 14 групп — детализированный.

Сопоставление DI-механизмов на разных уровнях интеллектуальной активности и уровнях организации концепта «вещество» показывает, что на *стимульно-продуктивном уровне ИА и глобальном уровне организации концепта «вещество»* преобладают процессы дифференциации. Такой тип анализа соответствует ступени познания единичного. В методике «Креативное поле» задачи анализируются как частные, без соотношения с другими задачами. В методике «GreatChemist» также различные знаки химических элементов в формуле соединений анализируются как частные случаи, реализуются в основном процессы, направленные на выделение признаков знаков химических элементов и установление тождества—различия этих признаков.

На *эвристическом уровне ИА и базовом уровне организации концепта «вещество»* решение происходит на уровне особенного. В методике «Креативное поле» на основании сопоставления ряда задач открываются новые закономерности, общие для системы задач. В методике «GreatChemist» на базовом уровне организации концепта подключаются процессы интеграции, позволяющие на основании различения и опознавания разнообразных знаков химических элементов, выявлять общие закономерности и группировать знаки элементов в функциональные группы, обуславливающие химические свойства классов соединений.

На *креативном уровне ИА и детализированном уровне организации концепта «вещество»* решение происходит на уровне всеобщего. Мысль достигает всеобщего характера [1]. На данном уровне ИА найденные закономерности подвергаются доказательству через воспроизводство их исходного генетического основания/стрессового фактора на более высокой стадии прогрессивного развития. Мыслительный процесс «протекает как последовательное восхождение от единичности к всеобщности... но форма всеобщности есть форма внутренней завершенности» [Энгельс, цит. по 1]. Более тонкая дифференциация признаков класса соединения и отношений между этими признаками на детализированном уровне организации концепта «вещество» позволяет у соединений разных классов выявить общность химических свойств (т.е. имеет место функциональная интеграция). Например, выделяется группа амфотерных оксидов, проявляющих ряд свойств, присущих как кислотным, так и основным оксидам, или разные группы соединений (основный оксид, основной гидроксид и основная соль) обнаруживают ряд общих химических свойств.

Сопоставление полученных результатов с анализом М. Вертгеймера истории открытия закона инерции [2] позволяет не только увидеть эти три уровня интеллектуальной активности и уровни движения мысли от глобального через базовый к детализированному, но и более глубоко понять, как достигается форма всеобщности/форма завершенности.

Глобальный уровень/стимульно-продуктивный уровень ИА — обычный опыт изменения скорости движения тел «дает нам только смутную картину процесса» [2, с. 240].

Базовый уровень/эвристический уровень ИА — Галилей, изучая ускорение в различных случаях движения тел по наклонной плоскости, выявил закономерность, связывающий уменьшение ускорения тела с величиной угла, т.е. обнаружение стержневого фактора в структуре движения, но картина движения еще не являлась полной.

Детализированный уровень/креативный уровень ИА — этап высшего уровня зрелости, когда картина становится более полной, завершенной. Подъем и падение тел рассматриваются Галилеем вместе как случаи ускорения, как симметричные части общей картины, образующей единое целое. В этой структуре существует критическая точка — горизонтальное движение, как случай когда не происходит ускорение, т.е. движение с постоянной скоростью: «это место должно существовать, иначе структура будет неполной» [2, с. 244]. Переход от старого видения к новому приводит к фундаментальному изменению значений понятий, «внутренние связи между стали рассматриваться в совершенно новой структуре; была осуществлена новая группировка, и была получена новая классификация движения» [2, с. 244–245].

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002. — С. 350.
2. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. — М.: Прогресс, 1987.
3. Волкова Е.В. Трехединный аспект функциональной организации концепта: прошлое, настоящее и будущее // Мир психологии. — 2013. — №2. — С. 29–41.
4. Волкова Е.В. Единство дифференциционно-интеграционных механизмов развития специальных способностей и креативности в контексте роста научных знаний // Психологический журнал — 2014. — №1. — С. 54–70.
5. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. — М.: ИП РАН, 2012.
6. Volkova E. The Nature of Creativity: Differentiation-Integration Approach // Humanities and Social Sciences Review (HSSR). — 2014. — V. 3. № 2. — P. 375–388.

Художественная реакция как акт творчества

Гильманов С.А., Ханты-Мансийск

Art reaction as the act of creation

Gilmanov S.A., Khanty-Mansiysk

Художественному творчеству посвящены сотни тысяч исследований, предложены сотни объясняющих его теорий, в том числе и психологических, однако нельзя сказать, что в отношении рассмотрения психических механизмов творчества в искусстве предложена исчерпывающая проблема теории.

Феномен творчества в области искусства рассматривается специалистами чаще всего применительно к творцу художественного произведения, творческому характеру восприятия произведения издавна отводится второстепенная роль. Между тем, Л.С. Выготский в центр психологии искусства ставил произведение, как систему «раздражителей, сознательно и преднамеренно организованных с таким расчетом, чтобы вызвать эстетическую реакцию» [2, с. 27]. Мы считаем, что последующие исследования искус-

ства, осуществленные в психологии, философии и искусствоведении, позволяют дополнить это представление, и говорить о том, что творческий акт искусства совершается всякий раз, когда при создании, исполнении, восприятии художественного произведения мысленно преодолеваются барьеры, заложенные художником в тексте в виде не только системы противоречий, вызывающих «противочувствие», но и активизирующие в психике человека «достройку» произведения как целостного объекта. В предлагаемой статье мы попытаемся изложить и обосновать наши представления о том, что творчество в полной мере проявляется и при создании художественного произведения, и при его восприятии через эстетическую реакцию.

Произведение искусства, поэтому, каждый раз производится, создается деятелем из текста, когда устанавливаются связи между чувственностью, текстом и смыслом. Такое движение к целостности, в котором преодолевается барьеры между бессознательным и сознанием, между индивидуальным и социокультурным, движение, сопровождаемое инсайтами, завершающееся особым переживанием, через которое человек может «творчески преодолеть свое собственное чувство, найти его катарсис» [2, с. 238] и есть эстетическая реакция. В ней происходит «замыкание» чувства и смысла через текст. Подлинно художественной реакцией она становится, когда возникает чувственный отзыв на созданный творцом смысл, когда смысл становится стимулом, «раздражителем» чувственности (в собственном эстетическом на первом месте истинность чувственности, в искусстве — чувственность истины пережитого смысла.). В самом же произведении можно выделить чувственную («материал», то, что дается человеку в виде психического состояния), текстовую (как систему форм, знаков, выстроенных как языковое сообщение, предназначенное для коммуникации) и смысловую (намекы, «призывы» к поискам личностных и культурных смыслов) стороны. Акт художественного творчества, по нашему мнению, можно «уловить» обратившись не только к изучению самого произведения, но и к процессу взаимодействия человека с ним. Вероятно, можно говорить о различных вариантах эстетической реакции — от простого чувственного отражения явно обозначенного в тексте одного смысла («легкие» жанры), до порождения и переживания смысла через развернутый и «культурно оснащенный» текст («крупные» виды, жанры и произведения искусства). При этом автор творит текст, исполнитель — интерпретированный текст, взаимодействующий с текстом человек — чувственный отклик на смысл; содержанием творческой художественной деятельности остается «очувствление» и осмысление текста, а ее продуктом — произведение. Возможны ли эмпирические способы исследования эстетической реакции как акта творчества? Положительный ответ на этот вопрос мы попытаемся подтвердить на основе краткого описания одного из исследований, материалы которого частично уже опубликованы [см. 3], проводившегося в целях исследования объектно-субъектных характеристик музыкального мышления, но содержащего и информацию о протекании эстетической реакции.

Исследуемым предлагался фрагмент мелодии и давалось нечетко сформулированное задание: «Завершите, пожалуйста, музыку», что придавало ей характер проблемы, создавало возможность понимать задание «по-своему». При этом мы старались ориентироваться на положения Д. Б. Богоявленской о том, что «практическая проблема стимулирует деятельность, а мера вовлечения в саму деятельность, уже без рефлексии на результат, определяет возможность развития самой деятельности, т.е. творчества» [1, с. 184]. Ход сочинения в ряде случаев фиксировался в видеозаписи, а результат — в звучании или в нотной записи. Отобрав 80 случаев выполнения заданий, мы разделили их на две равные группы: «грамотные» (музыканты) и «неграмотные» (не знакомые с нотной грамотой и теорией музыки). В каждой подгруппе было две подгруппы: 1), сочинявшие музыку при экспериментаторе; 2) сочинявшие мелодию «заочно» в течение недели. В случае «заочного» сочинения испытуемые, после предъявления результата, заполняли послетестовые опросники, содержащие вопросы, касающиеся времени, занятого со-

чинением, особенностей начала и процесса сочинения, оценки оригинальности и значимости сочиненного, ассоциаций и смыслов, связанных с ним. Качественный анализ данных позволил выявить работу некоторых психических механизмов, которые мы условно назвали «чувственно-текстовыми», «внутритекстовыми», «смысловыми».

Внутритекстовые механизмы проявились у семи «грамотных»: семь из них даже не пытались «прочувствовать» создаваемую мелодию, не обращались к пробам, а сразу сконструировали ее на основе знания ладово-ритмических закономерностей, причем четверо из них сразу проиграли несколько вариантов, а трое указали на то, что могут сразу предложить сколько угодно вариантов. Такой подход, по нашему мнению не рождает эстетической реакции и не является творческим актом: это конструирование текста, не предполагающего чувственного и смыслового освоения. У большинства «неграмотных» проявился чувственно-текстовый механизм: они создавали короткую мелодию (завершали фразу, период) на слух методом проб и ошибок полагаясь на общий неосознаваемый опыт выдерживания ладовых и ритмических соотношений. И здесь, на наш взгляд, нет собственно эстетической реакции («сугубо чувственное» отражение текстовых закономерностей не предполагает придание создаваемому тексту смысла, выходящего за его пределы). Однако у части «грамотных» и большинства «неграмотных» при сочинении в присутствии экспериментатора можно было наблюдать процесс поисков и находок мелодических оборотов, продолжающих предыдущие, развивающих или завершающих фразу, и эти находки содержат эстетические измерения. Анализ видеозаписи совместно с сочинявшим выявляет признаки «ага-реакции»: на вопрос экспериментатора «что произошло в этот момент?» испытуемые отвечали «понял, как продолжить логику предыдущей фразы», «нашел, что сохраняет открытость для продолжения», «выбрал фразу ярче, чем другие», «понял, как достроить все» (интересно, что никто из «неграмотных» не мог ответить на вопросы о процессе сочинения и обосновать выбор мелодии).

Творческие характеристики эстетической реакции гораздо ярче выявлялись в том случае, когда при «заочном» выполнении задания в течение недели были сочинены самостоятельные произведения (девять «грамотных» и семь «неграмотных»). При этом у «грамотных» это были пьесы с выраженной формой и фактурой, а у «неграмотных» — построения с одной или двумя темами (куплет-припев); «грамотные» применяли известные в теоретическом музыкознании средства построения произведений для придания им целостного содержания и формы, а у «неграмотных» все ограничивалось изложением одной-двух мелодий. Анализ послетестовых опросников показывает, что все испытуемые стремились не только создать законченную конструкцию, но и найти смысл созданного. Так, в ответах двух сочинивших оформленные фортепианные пьесы (девушки, фортепиано) смысловые стороны просматриваются достаточно явно: «Писала в стиле Бетховена. Музыка сама возникала в голове. Ассоциации никакие не навевают. Музыка о жизни, о борьбе, внутренней борьбе человека, который не сдастся никогда, сталкиваясь с жизненными трудностями»; «Было мало времени, хотелось бы более оригинальное и красивое произведение написать и не такое маленькое. Я хотела сочинить музыку внутреннюю, созерцательную, которая направлена на чувства человека». При беседе обе испытуемые могли указать на те места в тексте, где они осознали, как воплощать тот или иной смысл текстовыми средствами, но проверялись находки чувственно, через слуховые пробы. Фраза «тут я поняла, какая средняя фраза будет самой подходящей для выражения упорства, а это было после того, как нашла завершение» свидетельствует о поисках текстовых средств для выражения смысла.

Таким образом, эстетическая реакция «закрывает» индивидуальное чувство и смысл, расположенный не в тексте, а в культуре, и именно это характеризует ее как творческий акт. Если эстетическая реакция — эмоциональный отзыв, переживание эстетических эмоции, от формы произведения как его построения, его композиции, строения частей, от переживания смысла произведения, то художественная реакция — самосто-

ятельное придание смысла чувственным переживаниям от соединенных в тексте материала и формы, их противоречий, от культурного содержания произведения.

Список литературы:

1. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009. — 416 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987. — 344 с.
3. Гильманов С.А. Объектно-субъектные характеристики музыкального мышления // Человек, субъект, личность в современной психологии: Материалы междунар. конф., посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. — Т. 2 / Отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. — М.: ИП РАН, 2013. — С. 323–325.

Психофизиологические корреляты музыкальной импровизации

Дикая Л.А., Дикий И.С., Самара

Psychophysiological correlates of musical improvisation

Dikaya L.A., Dikiy I.S., Samara

В последние годы заметно повысился интерес ученых к изучению мозговой организации творческой активности человека. Полученные исследователями данные можно сгруппировать в ряд теорий, согласно которым творческая активность связана с: 1) доминированием активности правого полушария головного мозга, 2) высокой нейронно-взаимосвязью, 3) низкой активацией коры мозга, 4) функциями префронтальной и фронтальной коры головного мозга.

Однако, накопленные результаты исследований противоречивы и могут как подтвердить, так и опровергнуть каждую из этих теорий. Так, результаты одних исследований показывают, что творческую активность характеризует правополушарное доминирование. И, наоборот, на данный момент существуют доказательства ее левостороннего расположения [1, 3, 6]. Высокая нейронная взаимосвязь также была как доказана, так и опровергнута. Результаты одних исследователей показывают тесную межполушарную интеграцию, и в то же время представлены данные о независимом функционировании обоих полушарий при творческом мышлении [2, 3, 4]. Согласно одним данным, корковая активация у испытуемых с высоким уровнем креативности при выполнении творческих заданий по сравнению со спокойным состоянием повышается, согласно другим — снижается [1, 5, 6]. Также в теориях «префронтального творческого мышления» признается важная функциональная роль и задних отделов коры мозга, которая показана в ряде исследований при решении испытуемыми творческих задач [2, 6, 7].

Отсутствие единого методологического подхода и сложность самого феномена творческой активности приводят к тому, что в современной науке отсутствует общепринятое представление относительно мозговых коррелятов творчества. При этом важным представляется изучение мозговых коррелятов истинного, внутренне мотивированного творческого процесса. Примером такого спонтанного творческого акта является музыкальная импровизация. На сегодняшний день малоизученными остаются вопросы о функциональной организации коры головного мозга человека при различных стратегиях музыкальной импровизации, о характере мозговой активности в процессе творческой деятельности у музыкантов с разным уровнем профессиональной подготовки.

Целью исследования является изучение психофизиологических коррелятов музыкальной импровизации как разновидности музыкального творчества.

В исследовании приняли участие 136 практикующих музыкантов, из них: 102 мужчины и 34 женщины в возрасте от 19 до 36 лет.

В работе использованы метод психологического тестирования (методика диагностики степени удовлетворенности основных потребностей — метод парных сравнений

В.В. Скворцова), методика диагностики типа мышления (тест «Выбор стороны» Е. Торренса), тест вербальной креативности (тест RAT С. Медника), методика диагностики уровня невербальной креативности (краткий вариант теста Е. Торренса); метод опроса (беседа, анкетирование); метод экспертных оценок, метод электроэнцефалографии (ЭЭГ).

Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту установки электродов по международной системе 10–20% в диапазоне частот 0,5–35 Гц от 21 электрода по монополярной схеме с ипсилатеральными ушными референтами. Для фрагментов записи ЭЭГ каждой из фоновых и функциональных проб проводился спектральный и когерентный анализ. Рассматривали следующие частотные диапазоны: дельта1 (0,5–2,0 Гц), дельта2 (2,0–4,0 Гц), тета (4,0–8,0 Гц), альфа (8,0–13,0 Гц), бета1 (13,0–24,0 Гц), бета2 (24,0–35,0 Гц). Функциональные пробы подразделялись на пробы без элементов творческой деятельности («восприятие музыкальной гармонии» и «мысленное воспроизведение музыкальной гармонии») и импровизацию. Серии проб отличались между собой по валентности предъявляемой музыкальной гармонии. Для статистической обработки данных применялся метод сравнительного анализа с помощью параметрического *t*-критерия Стюдента и *post hoc* анализ с помощью критерия Тьюки, для выявления взаимосвязи переменных использовался корреляционный анализ Спирмена, кластерный анализ, многофакторный дисперсионный анализ ANOVA/MANOVA. Обработка осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ «STATISTICA 12.0».

Обобщение результатов проведенного эмпирического исследования позволило сформулировать следующие *выводы*.

1. Выявлены психофизиологические корреляты музыкальной импровизации как разновидности музыкального творчества, включающие в себя основные и вариативные компоненты, и проявляющиеся в характере распределения паттернов биоэлектрической активности коры головного мозга.

2. Основные психофизиологические корреляты специфичны для музыкальной импровизации в отличие от других видов музыкальной деятельности — восприятия и мысленного воспроизведения музыки — и характеризуются достоверно более высокими показателями спектральной мощности ЭЭГ низкочастотного дельта-ритма в задней височной зоне левого полушария, где расположены связанные с механизмом восприятия ритма и переработки сложных музыкальных характеристик (гармонии, мелодии, ритма) слуховые ассоциативные зоны, а также доминированием в высокочастотных диапазонах длиннодистантных межполушарных и внутримушарных функциональных связей между передними и задними отделами коры головного мозга ($p \leq 0,05$).

3. Вариативные психофизиологические корреляты, дифференцированные по характеру эмоционального переживания, охарактеризованы как отличающиеся доминированием левополушарной активности и сильными короткими функциональными связями в левом полушарии в процессе создания импровизации при переживании музыкантами положительных и в правом полушарии при переживании музыкантами отрицательных эмоций ($p < 0,05$).

Отличительным ЭЭГ паттерном музыкантов-профессионалов в процессе импровизации является активация преимущественно левополушарных областей коры мозга при высокой межполушарной интеграции в высокочастотных диапазонах по «оси творчества» (между передними отделами правого полушария и задними отделами левого).

5. Выявлены различия в уровне и характере распределения спектральной мощности ЭЭГ у музыкантов при создании импровизации в зависимости от качества созданной мелодии. Показано, что повышение качества импровизации по критериям новизны (удивительность, оригинальность), разрешимости (логичность, полезность, ценность, понятность) и стиля (органичность, элегантность, искусность) отражается в усилении активации задних отделов коры обоих полушарий мозга при доминировании левополушарной активности ($p < 0,05$).

Список литературы:

1. Данько С.Г., Шемякина Н.В., Нагорнова Ж.В., Старченко М.Г. Сравнение воздействия субъективной сложности и творческого характера вербальной деятельности на спектральные показатели мощности ЭЭГ // Физиология человека. — 2009. — Т. 35. — С. 132–134.
2. Карпова В.В., Дикая Л.А. Особенности функциональных связей коры мозга у испытуемых с разным уровнем продуктивности образной творческой деятельности // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2014. — №12/2. — С. 42–46.
3. Разумникова О.М., Яшанина А.А. Соотношение креативности, интеллекта и полушарной специализации в селекции информации // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. №5. — С. 71–81.
4. Свидерская Н.Е. Влияние информационного перенасыщения на качество творческой деятельности и пространственную организацию электроэнцефалограммы // Физиология человека. — 2011. — Т. 37. — №6. — С. 28–34
5. Dikiy I.S., Dikaya L.A. The longitudinal study of brain correlates of creativity development // International Journal of Psychophysiology. — 2014. — V. 94. Issue 2. — P. 223.
6. Fink A., Graif B., Neubauer A. C. Brain correlates underlying creative thinking: EEG alpha activity in professional vs. novice dancers // Neuroimage. — 2009. — V. 46 (3). — P. 854–862.
7. Jung-Beeman M., Bowden E. M., Haberman J., Frymiare J. L., Arambel-Liu S., Greenblatt R. et al. Neural activity when people solve verbal problems with insight // PLoS Biology. — 2004. — V. 2 (4). — P. 500–510.

Функциональные связи коры мозга у учащихся с моторной одаренностью при решении конвергентных и дивергентных задач

Дикий И.С., Дикая Л.А., Самара

Functional links of brain cortex in motor-gifted students during convergent and divergent tasks solution

Dikiy I.S., Dikaya L.A., Samara

Психофизиологический подход к изучению проблемы развития одаренных детей направлен на анализ взаимодействий, происходящих между нейрофизиологическими и психологическими уровнями организации психики. Результаты проведенных психофизиологических исследований показывают взаимосвязь соотношения признаков одаренности с возрастом и полом одаренного ребенка [1, 2, 3]. Работы, направленные на изучение мозговой организации у одаренных детей и подростков, в современной нейронауке крайне редки и направлены преимущественно на изучение частотно-пространственных характеристик мозговой активности одаренных людей преимущественно в спокойном состоянии. В нашем исследовании внимание сфокусировано на учащихся со специальной, а именно с моторной одаренностью. Специальная одаренность оказывает влияние на избирательную специализацию общих психических ресурсов личности, усиливая тем самым индивидуальное своеобразие и самобытность одаренного человека. В современной психологии фактически не изученными остаются психофизиологические предпосылки моторной одаренности. Кроме того отсутствуют данные анализа биоэлектрической активности коры мозга в процессе решения различных видов когнитивных задач у моторно-одаренных учащихся. Не представлены данные о функциональной организации коры мозга у моторно-одаренных учащихся в зависимости от возраста.

Цель исследования — изучить функциональные связи коры мозга у учащихся с моторной одаренностью разного возраста при решении конвергентных и дивергентных задач.

В исследовании приняли участие 80 учащихся младших (1–3) и средних (5–7) классов гимназии с уровнем интеллекта выше среднего ($IQ > 100$ баллов) обоего пола в воз-

расте 7–12 лет. В зависимости от наличия или отсутствия признаков моторной одаренности и возрастного критерия все испытуемые были разделены на 4 группы: 1) учащиеся младшего школьного возраста (7–10 лет) с признаками моторной одаренности (20 человек), 2) учащиеся младшего школьного возраста (7–10 лет) без признаков моторной одаренности (20 человек), 3) учащиеся среднего школьного возраста (10–12 лет) с признаками моторной одаренности (20 человек) и 4) учащиеся среднего школьного возраста (10–12 лет) без признаков моторной одаренности (20 человек).

В работе использован следующий методический аппарат: метод опроса (беседа), метод психологического тестирования (методика диагностики уровня интеллекта «Прогрессивные матрицы Равена»), метод электроэнцефалографии (ЭЭГ), статистические методы обработки данных — многофакторный дисперсионный анализ ANOVA и сравнительный *post hoc* анализ с помощью критерия Тьюки. Обработка осуществлялась при помощи пакета компьютерных программ «STATISTICA 12. 0».

Идентификация учащихся как моторно-одаренных осуществлялась на основе результатов опроса и экспертной оценки администрации и учителей гимназии (высокие достижения в спортивной и танцевальной деятельности — призеры и победители соревнований, конкурсов).

В исследовании использован сертифицированный электроэнцефалограф «Энцефалан», версия «Элитная-М» 5.4-10-2.0 производства МТБ «Медиком» г. Таганрог. Запись ЭЭГ проводилась по международному стандарту установки электродов по схеме 10–20%. Для регистрации электрической активности коры мозга устанавливался 21 электрод, применялась монополярная схема с ипсилатеральными ушными референтами. Запись ЭЭГ у каждого участника исследования проводилась в спокойном состоянии и в процессе решения когнитивных задач. По характеру задачи разделялись на вербальные и невербальные, по типу — на конвергентные и дивергентные.

Для фрагментов записи ЭЭГ каждой из фоновых и функциональных проб проводился когерентный анализ. Рассматривались следующие частотные диапазоны: дельта1 (0,5–2 Гц), дельта2 (2,0–4,0 Гц), тета1 (4,0–6,0 Гц), тета2 (6,0–8,0 Гц), альфа1 (8,0–10,5 Гц), альфа2 (10,5–13,0 Гц), бета1 (13,0–24,0 Гц) и бета2 (24,0–35,0 Гц). В каждом из представленных испытуемому заданий были выделены три этапа: этап подготовки, этап решения задачи и этап проверки найденного решения.

В результате проведенного эмпирического исследования показано, что функциональная организация коры мозга схожа у всех учащихся младшего школьного возраста на этапе решения когнитивных задач различного типа и характера.

У учащихся среднего школьного возраста с признаками моторной одаренности выявлена функциональная специализация коры мозга для решения различных когнитивных задач. Общий корковый паттерн, сопровождающий у них конвергентную (вербальную и невербальную) и вербальную дивергентную когнитивную деятельность — это достоверно более сильные по сравнению с моторно-одаренными учащимися младшего школьного возраста многочисленные длинные межполушарные функциональные связи в альфа1-частотном диапазоне ($p < 0,05$), что позволяет им осуществлять «широкий» поиск решений с максимальным использованием прошлого опыта, извлечения информации из памяти.

При решении дивергентных задач у учащихся среднего школьного возраста с признаками моторной одаренности также выявлен общий паттерн мозговой активности — это достоверно более сильные по сравнению с моторно одаренными учащимися младшего школьного возраста длинные функциональные связи между передними отделами правого и задними отделами левого полушарий, так называемая «ось творчества» в тета2-частотном диапазоне, отражающем процессы активации внимания к внешним стимулам ($p < 0,05$).

При решении вербальной конвергентной задачи, независимо от наличия признаков моторной одаренности, на этапе подготовки в альфа1 и альфа2-частотных диапа-

зонах короткие межполушарные симметричные когерентные связи достоверно сильнее у учащихся среднего школьного возраста по сравнению с младшим, а на этапе проверки решения в альфа1 диапазоне — эта закономерность проявляется для длинностантных связей между передними и задними отделами левого полушария ($p < 0,05$). У моторно-одаренных учащихся в среднем школьном возрасте по сравнению с младшим выявлены достоверно более сильные длинные межполушарные связи уже на этапе подготовки к решению вербальной конвергентной задачи в широком диапазоне частот, тогда как у учащихся без признаков моторной одаренности эта закономерность проявилась только на этапе проверки решения ($p < 0,05$).

При решении вербальной дивергентной задачи у моторно-одаренных учащихся в среднем школьном возрасте достоверно сильнее по сравнению с младшим выражены длинные межполушарные диагональные и симметричные связи на этапе подготовки в тета2 и альфа1-диапазонах, а на этапе решения задачи во всех исследуемых диапазонах ($p < 0,05$).

На основе полученных результатов исследования сделаны следующие *выводы*.

1. Если в младшем школьном возрасте у участников исследования, независимо от наличия у них моторной одаренности, функциональная специфичность отделов коры мозга еще не сформирована для выполнения различных видов когнитивной деятельности, то в среднем школьном возрасте кора мозга уже функционально специализирована для выполнения когнитивной деятельности у представителей всех исследуемых групп учащихся.

2. Формирование системы мозга, обеспечивающей когнитивную деятельность, осуществляется от младшего к среднему школьному возрасту в направлении развития функциональных связей коры от внутримушарных в задних отделах, между передними и задними отделами правого полушария в низкочастотных диапазонах к длинным межполушарным связям во всех частотных диапазонах.

3. У моторно одаренных учащихся среднего школьного возраста выявлена функциональная специализация коры мозга для решения различных видов когнитивных задач. Для конвергентных задач — это многочисленные сильные длинные межполушарные функциональные связи в альфа1-частотном диапазоне; для дивергентных — «ос творчества» в тета2-частотном диапазоне.

Список литературы:

1. Дикая Л.А., Наумова М.И. Психофизиологические корреляты когнитивной деятельности у моторно-одаренных школьников // Северо-Кавказский психологический вестник. — 2014. — №12/1. — С. 5–9.
2. Разумникова О.М., Вольф Н.В., Тарасова И.В. Стратегия и результат: половые различия в электрографических коррелятах вербальной и образной креативности // Физиология человека. — 2009. — Т. 35. №3. — С. 31–41.
3. Dikiy I.S., Pokyl E.B., Dikaya L.A. Features of functional integration of cortical areas of gifted senior pupils at the solution of cognitive tasks // International Journal of Psychophysiology. — 2014. — V. 94. Issue 2. — P. 223.

Эмпирические свидетельства о вариативности креативного (дивергентного) мышления

Дорфман Л.Я., Балева М.В., Гасимова В.А., Кабанов В.С., Пермь

Empirical evidence of the variation of creative (divergent) thinking

Dorfman L. Ya., Baleva M. V., Gassimova V. A., Kabanov V. S., Perm

В последние десятилетия в психологической литературе наблюдается нарастающий интерес к понятию вариативности в связи с креативностью (см. обзор: [3]). Ближайшей предпосылкой идеи вариативности в нашей работе выступает теория дивергент-

ного мышления Дж. Гилфорда [5]. Дивергенция представляет собой одно из значений вариативности. Между тем проблема операционализации креативной вариативности до сих пор остается открытой. По этой причине эмпирические исследования креативной вариативности также тормозятся. В настоящей работе предпринята попытка восполнить образовавшийся здесь пробел. Были поставлены несколько задач исследования: 1) операционализировать понятия креативной и интеллектуальной вариативности, 2) изучить корреляции показателей креативного (дивергентного) мышления с показателями его вариативности, 3) для контраста изучить корреляции показателей психометрического интеллекта с показателями его вариативности, 4) изучить связи показателей вариативности креативного (дивергентного) мышления и психометрического интеллекта.

Метод. Исследование проводилось на двух выборках, включивших учащихся старших классов общеобразовательных школ Перми, возраст в диапазоне от 15 до 17 лет. В первую выборку вошли 194 учащихся (75 юношей и 119 девушек), во вторую выборку — 114 учащихся (34 юношей и 70 девушек). Креативное (дивергентное) мышление измерялось тестом необычного использования предметов. Показателями выступали беглость, гибкость, оригинальность, а также агрегированный индекс креативного мышления. Интеллект (вербальный, математический, пространственный, общий) измерялся тестом Амтхауэра [4]. *Операционализация понятий креативной и интеллектуальной вариативности, их измерения:* В исследованиях интеллекта и клинических исследованиях вариативности операционализуется через меры расширения, рассеяния, размаха, дистанции, отклонения. Этот прием получил название «скаттер-анализ» (scattering, напр., [1, 4]). Мы применили скаттер-анализ при определении переменных креативной и интеллектуальной вариативности (решение первой задачи исследования). Вариативность операционализировалась как отклонения значений от центральной тенденции соответствующих групп показателей. Вначале измерялись стандартные отклонения (SD) по группам индивидуальных значений отдельно для каждого участника исследования. Затем строилась самостоятельная переменная вариативности, основанная на значениях SD всех участников исследования. Так, переменная креативной вариативности создавалась следующим образом. Вначале определялись SD по значениям беглости, гибкости, оригинальности — отдельно для каждого участника исследования (по «строчкам»). Затем создавалась общая переменная креативной вариативности, в которую включались значения SD каждого участника (по «столбцу»). Соответственно, при построении переменной интеллектуальной вариативности вначале определялись SD по значениям вербального, математического и пространственного интеллекта — отдельно для каждого участника (по «строчкам»). Затем создавалась общая переменная интеллектуальной вариативности, которая включала значения SD каждого участника (по «столбцу»). Определялись 4 разновидности креативной вариативности: беглость, гибкость, оригинальность, общая креативная вариативность. Вариативность каждой креативной категории определялась по разбросам ответов на три стимула: газету, кирпич, карандаш. Общая креативная вариативность определялась по разбросам показателей беглости, гибкости, оригинальности. Определялись 4 разновидности интеллектуальной вариативности: вариативность вербального интеллекта, математического интеллекта, пространственного интеллекта, общая интеллектуальная вариативность. Вариативность каждой разновидности интеллекта определялась по разбросам ответов на соответствующие субтесты. Общая интеллектуальная вариативность определялась по разбросам показателей вербального, математического, пространственного интеллекта.

Критерии валидности креативной и интеллектуальной вариативности. Вторая, третья и четвертая задачи исследования решались путем тестирования валидности креативной и интеллектуальной вариативности по их внешней валидности, структурной валидности и кросс-вариативности.

Внешняя валидность оценивалась по корреляциям переменной общей *креативной* вариативности с переменной агрегированного индекса креативного мышления. Значимая корреляция свидетельствовала о том, что креативная вариативность не является случайной и связана со степенью выраженности креативного мышления. По этой же схеме оценивалась внешняя валидность вариативности беглости, гибкости, оригинальности. Соответственно значимая корреляция переменной общей *интеллектуальной* вариативности с переменной общего интеллекта свидетельствовала о том, что интеллектуальная вариативность не является случайной и связана с уровнем выраженности общего интеллекта. Также оценивалась внешняя валидность вариативности вербального интеллекта, математического интеллекта, пространственного интеллекта.

Структурная валидность общей *креативной* вариативности оценивались по корреляциям переменных вариативности беглости, гибкости, оригинальности между собой. Предполагалось, что если переменные креативной вариативности значимо коррелируют, значит, существует общее «поле» креативной вариативности. Если переменные общей креативной вариативности коррелируют фрагментарно или совсем не коррелируют, значит, «поле» креативной вариативности либо является парциальным, либо не существует вообще. Структурная вариативность общей *интеллектуальной* вариативности оценивалась по корреляциям переменных вариативности вербального интеллекта, математического интеллекта, пространственного интеллекта. Оценки структурной общей интеллектуальной вариативности строились по тем же критериям, как для структурной общей креативной вариативности.

Кросс-вариативность креативного мышления и интеллекта выражается в наличии / отсутствии у них общей вариативности. Ключевым является вопрос о том, присуща ли вариативность только креативному (дивергентному) мышлению или, наоборот, вариативность — это общее свойство, присущее креативному мышлению и интеллекту совместно. Свидетельствами кросс-вариативности служили: а) значимые корреляции показателей вариативности креативного (дивергентного) мышления и интеллекта, а также б) включение в один и тот же фактор со значимыми нагрузками показателей вариативности креативного мышления и интеллекта при факторном анализе их переменных.

Результаты. Внешняя валидность. В обеих выборках переменные общей креативной вариативности, а также вариативности по беглости, гибкости, оригинальности положительно коррелировали с соответствующими переменными степени их выраженности ($p < .07$, $p < .001$). Значит, креативная вариативность не является случайной и связана со степенью выраженности креативного мышления в целом или его отдельных категорий. Чем выше степень выраженности креативного мышления, тем выше его вариативность. Иная картина корреляций складывалась у переменных интеллектуальной вариативности с переменными выраженности интеллекта. В одной выборке вариативность математического интеллекта положительно коррелировала со степенью его выраженности ($p < .001$). В другой выборке вариативность вербального интеллекта отрицательно коррелировала со степенью его выраженности ($p < .05$). Мы толкуем эти данные фрагментарными и противоречивыми.

Структурная валидность. В каждой выборке переменные вариативности беглости, гибкости и оригинальности значимо и положительно коррелировали между собой ($p < .001$). Эти данные свидетельствует о наличии общего «поля» креативной вариативности. Переменные вариативности вербального, математического и пространственного интеллекта значимо не коррелировали в одной выборке. В другой выборке положительно коррелировали переменные вариативности пространственного и вербального интеллекта ($p < .01$), но отрицательно — переменные вариативности математического и общего интеллекта ($p < .001$). Значит, структура интеллектуальной вариативности характеризуется парциальностью и разнонаправленностью.

Кросс-вариативность креативного мышления и интеллекта: В обеих выборках переменные вариативности креативного мышления и интеллекта не коррелировали между собой. При факторном анализе данных в одной выборке переменные креативной вариативности и интеллектуальной вариативности распались на два ортогональных фактора. Итоги факторного анализа в другой выборке были теми же. Следовательно, кросс-вариативность креативного мышления и интеллекта не обнаруживается. Таким образом, можно полагать, что креативная вариативность характеризуется специфичностью и не связана с интеллектуальной вариативностью.

Список литературы:

1. Дорфман Л.Я., Балева М.В. Взаимосвязь креативности и вариативности // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35. №2. — С. 57–67.
2. Сенин И.Г., Сорокина О.В., Чирков В.И. Тест умственных способностей. — Ярославль: Психодиагностика, 1993. — С. 3-25.
3. Guilford J. P. The structure of intellect. Psychological Bulletin. — 1956. — 53, 4. — P. 267–293.
4. Watkins M. W. Diagnostic validity of Wechsler Subtest Scatter // Learning Disabilities: A Contemporary Journal. — 2005. — 3 (2). — P. 20–29.

Личностные и интеллектуальные ресурсы творческой самореализации

Дружинина С.В., Москва

Personal and intellectual resources of creative self-realization

Druzhinina S.V., Moscow

Работа выполнена при поддержке гранта Российского научного фонда, проект №14-28-00087, Институт психологии РАН.

В рамках исследования проблемы творчества предпринимались неоднократные попытки выяснить, почему одни люди проявляют адаптивную активность, а другие — творческую. Сторонники внешней детерминации творческой активности подчеркивают особую роль среды, социума, воспитания в творческой самореализации личности. Сторонники других подходов рассматривают внутренние предпосылки: особые творческие способности — интуицию, дивергентные способности (Дж. Гилфорд, Я.А. Пономарев); качества индивидуальности — мотивация, ценности, личностные черты (А. Маслоу, К. Роджерс, Д.Б. Богоявленская). По мнению М.А. Холодной, творческая деятельность обеспечивается особым состоянием индивидуальных психологических ресурсов: личностными особенностями и умственными ресурсами. Таким образом, теоретической основой нашего исследования стала концепция ментальных ресурсов (М.А. Холодная). Цель исследования — диагностика личностных особенностей, особенностей индивидуального опыта, творческих и интеллектуальных способностей как ресурсов творческой самореализации подростков. Объектом исследования выбраны учащиеся старших классов средней школы. Гипотезами стали следующие предположения. Творческие достижения в подростковом возрасте связаны с особенностями личности: познавательной готовностью, высокой самооэффективностью, стратегией риска в принятии решения; особенностями индивидуального опыта: метакогнитивной осведомленностью, интенциональным опытом, обширной семантической сетью; умственными способностями, вербальной и невербальной креативностью.

Исследование проводилось в два этапа. На первом этапе исследования были взяты выборки численностью $n=22$ и $n=50$, на втором $n=115$. Для выявления личностных и интеллектуальных ресурсов были использованы качественные и количественные методики. Качественные методики: 1) интервью применялось для выявления особенностей метакогнитивного и интенционального опыта, уровня самооэффективности, познавательной готовности; 2) «незаконченные предложения» Д. Сакса и С. Леви для опре-

деления количества семантических единиц в тексте. Количественные методики: 1) «шкала общей самооффективности» Р. Шварцера и М. Ерусалема определяет уровень эффективности собственных действий; 2) личностные факторы принятия решений» Т. Корниловой для определения стратегии риска или рациональности в принятии решений; 3) «тест структуры интеллекта» Р. Амтхауэра выявляет уровень интеллектуальных способностей (вербальных, математических, мнемических, пространственных); 4) тест вербальной креативности «необычное использование предмета» Дж. Гилфорда; 5) тест невербальной креативности П. Торренса «завершение картинок».

Результаты самореализации подростков или индивидуальная продуктивность оценивалась через творческие, учебные и социальные достижения. Для измерения уровня достижений были использованы следующие методы: 1) социометрия Дж. Морено применялась для определения морально-психологического, социального статуса учащегося (степень принятия или отвержения группой); 2) оценка преподавателями особенностей мышления учеников по анкете «качества мышления», как показатель социального статуса; 3) оценка преподавателей по опроснику креативности Рензулли; 4) контент-анализ портфолио (дипломы, грамоты, сертификаты, свидетельства) учащихся по категориям (интеллектуальные, творческие, социальные достижения) и по уровню достижений от школьного до областного; анализ годовой учебной успеваемости, экзаменационных баллов (учебная успешность).

Для качественных методик применялся контент-анализ. Данные переводились в количественные показатели. Применялись статистические методы обработки данных: биномиальный тест; сравнительный анализ групп с помощью U-критерия Манна — Уитни, Колмогорова — Смирнова; корреляционный анализ Спирмена; факторный анализ методом главных компонент с вращением Варимакс и нормализацией Кайзера; кластерный анализ с применением метода Варда. Использовалась статистическая программа SPSS Statistic.

Были выявлены следующие личностные особенности творческих подростков: познавательная готовность ($p=0.02$), самооффективность ($p=0.01$; $p<0.025$). Среди ментальных ресурсов выявлены: метакогнитивный ($p=0.00$; $p<0.001$) интенциональный опыт ($p=0.00$; $p<0.005$), семантические структуры ($p=0.00$; $p<0.025$), долговременная семантическая память ($p=0.022$) и вербальное понимание ($p=0.02$).

Результаты исследования говорят о том, что учебная успешность связана как с высоким общим интеллектом, так и с высокой креативностью. Высокая креативность не предполагает наличие значительных творческих результатов, но при этом интеллект может служить ресурсом для этого. Высокий интеллект в сочетании с высокой вербальной и невербальной креативностью обуславливает достижение подростком значительных творческих результатов в выбранной сфере деятельности. Выявлена U-образная связь высокого интеллекта и креативности с социальным статусом личности. Люди с высоким интеллектом и креативностью являются как наиболее отвергаемыми, так и принимаемыми социумом. Таким образом, отношение окружения к высокоинтеллектуальным и креативным людям является биполярным.

Наибольший вклад в реальные творческие достижения вносят два компонента интеллекта: долговременная семантическая память и вербальное понимание. Долговременная семантическая память играет роль базы знаний, из которой в соответствии с поставленной задачей извлекается необходимая информация. Столкнувшись с новой задачей (творческой задачей), человек использует некоторое количество усвоенных ранее и имеющих отношение к проблеме знаний, трансформация которых может привести к порождению новой идеи. Чем обширнее база знаний, тем эффективнее может происходить процесс извлечения информации. Творческие подростки обладают разветвленной вербальной сетью (семантическими структурами). Семантические структуры — это индивидуальная система значений, которая формируется в процессе взаи-

модействия с окружением. Выраженность вышеперечисленных факторов говорит о высоких понятийных способностях у творческих подростков. Понятийные способности обеспечивают особый тип организации предметных знаний о предметной области и способах преобразования этих знаний при решении поставленных задач и являются необходимым ресурсом для творческой самореализации в подростковом возрасте. Также, одним из результатов исследования стало выявление такого личностного ресурса как познавательная готовность. Познавательный мотив движет подростком в его интересах, увлечениях. Побочным продуктом такой поисковой активности является накопление базы знаний и информации, необходимой в дальнейшем для реализации творческого поведения. Но творческое поведение или творческая активность может не реализоваться в творческий продукт или достижение. Важную роль в такой самореализации играет самооффективность — оценка своих собственных действий как эффективных, результативных, успешных. Для достижения результата необходимо не только оценивать себя как результативного и успешного, но и иметь представление о своих способностях с целью их лучшего использования. Метакогнитивная осведомленность как ресурс позволяет иметь обширное представление о своих индивидуальных качествах и особенностях собственной памяти, мышления, что необходимо для эффективной реализации своих возможностей, регуляции своей деятельности. Интенциональный опыт как ресурс направляет деятельность и выражается в определенных предпочтениях, убеждениях, взглядах на вещи. Такая саморегуляция определяет устойчивую устремленность к определенному роду деятельности.

Таким образом, главными ресурсами творческих достижений в подростковом возрасте являются: 1) особенности содержания и строения ментального опыта, в частности метакогнитивного опыта, интенционального опыта, семантической сети; 2) личностные особенности: самооффективность и познавательная готовность; 3) понятийные способности.

Список литературы:

1. Богдавленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.А. Пономарева. — М., 1983. — С. 182—195.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта: Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. — СПб: Питер, 2003.
4. Пономарев Я.А. Психология творчества. — М.: Наука, 1976.
5. Роджерс К. К теории творчества: Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
6. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. — СПб: Питер, 2002.

Управление режимами обсуждения в виртуальном игровом взаимодействии

Жужлева Н.А., Москва

The control over the discussion modes in virtual game interaction

Zhuzhleva N.A., Moscow

Повседневная реальность современного социального взаимодействия приобрела новые черты. Даже для тех людей, которые не проводят часы в социальных сетях и большую часть времени своей жизни заняты заурядными офисными и домашними делами, наступили новые времена медиа-опосредованной реальности. Наиболее заметны перемены социально конструируемой среды обитания в трех ее аспектах. Очень повысился уровень виртуальности воспринимаемого мира — события и процессы все больше мыслятся отстраненно и все меньше осязаемы реально. Существенно изменилась мера созидательного участия людей в конструировании мира — участие стало более

творческим, менее репродуктивным. Усилился игровой аспект повседневной действительности современного человека — мир вокруг стал менее серьезным и в большей степени стал игровой площадкой.

Для экспериментального изучения этой реальности необходимо заострить эти три параметра. Виртуальное взаимодействие нужно довести до полной анонимности и условности. Вплоть до того, что одного виртуального персонажа могут играть два разных реальных человека, а один реальный человек может выступать в лице нескольких участников виртуальной группы, и никто из других участников взаимодействия не может этого заметить. Творческое содержание тоже должно быть подчеркнутым — то ли быть классическим творческим по направленности, то ли фантазмагорическим по напряжению. Игровой характер взаимодействия может быть просто выражен в совершенной непрактичности, состоятельности, в «здесь и сейчас».

В использовании виртуальных групповых дискуссий для решения творческих задач важно принимать в расчет специфику эвристических сессий. Для стимулирования творческих процессов в группах принято использовать эвристические методы и приемы, которые помогают приблизиться в процессе решения задачи к инсайту, создают психологическую почву для его возникновения, и уменьшают время решения задачи. Эвристические методы решения творческих задач — это принципы и приемы, повышающие эффективность решения творческих задач различными способами.

Примером метода, целостно и концептуально охватывающего групповой творческий процесс, является метод «Шесть шляп мышления» Э. де Боно [1]. Он противопоставляет традиционный стихийный ход групповой дискуссии и организованное обсуждение. Традиционное мышление основано на полемике, столкновении мнений. Однако при таком подходе часто выигрывает не лучшее решение, а то, которое более успешно продвигалось в дискуссии. Посредством разделения процесса мышления на различные режимы, преодолеваются многие трудности, возникающие в процессе обсуждения. Появляется возможность как последовательно сменять режим обсуждения, так и вести их параллельно, разделив роли между участниками. В каждом режиме возможно применение более конкретных эвристических приемов, соответствующих его целям. Такая организация групповой дискуссии позволяет осознанно управлять процессом решения, исходя из преследуемых целей и особенностей задачи, распределяя внимание группы между различными аспектами работы.

На основании предположений о методической управляемости творческой групповой дискуссии, нами было проведено исследование группового решения творческих задач в виртуальной среде в форме командных игр. Каждая игра состояла из шести этапов, каждому из которых был сопоставлен режим обсуждения и стимулирующая его эвристическая методика.

Для режима фактов была использована техника «организованных стратегий». Для режима предложения идей — мозговой штурм. Для режима позитивного развития идей — омега-мэппинг. Для режима интуитивных ощущений — визуальная матрица и игра «катена». Для режима конструктивной критики — «фриспикинг». Исключение составил режим самоуправления, он был оставлен на откуп самой группе. Эти техники не представляют собой академических методик, они в разных версиях многократно описаны в популярных источниках по организации творчества.

Групповая дискуссия технически осуществлялась на основе группового чата и коллективных документов Google. Весь процесс решения был зафиксирован в текстовом формате и стал доступен идентификации режимов, в которых реально протекало живое обсуждение. В контент-анализе текста за единицу высказывания была принята законченная мысль, выраженная одной или несколькими фразами. Было подсчитано количество высказываний на каждом этапе. Некоторые высказывания можно было отнести к нескольким режимам, в этом случае они вносили вклад в статистику всех

этих режимов. Результаты были связаны в матрицу, где каждому режиму обсуждения, к которому группу стимулировала примененная на данном этапе методика, было сопоставлено количество высказываний, действительно относящихся к данному режиму и количество всех остальных высказываний.

Например, для режима предложения идей была использована техника мозгового штурма. Логично было бы ожидать, что на этом этапе будет достигнут максимум предложений новых идей, а все другие типы высказываний, и не только критика, по объему будут им уступать. Однако в живом обсуждении творческой задачи группа отклоняется от правил, установленных инструкцией. Основным интерес представляют результаты именно несовпадения режима обсуждения, навязанного процедурой, и объективно развернувшийся на данном этапе режим.

Удержать группу методическими средствами в рамках целевого режима обсуждения легко удается в режимах «Информация», «Конструктивная критика» и «Самоуправление». Но в режимах «Креативность», «Чувства, интуиция» и «Логический позитив» не обученные специально участники не могут удержаться в рамках заданного режима — дискуссия переключается в другие режимы.

Это убеждает в том, что методические приемы, активирующие эти три последних режима, еще не сложились в надежные инструменты.

Рассмотрим возможности удерживать группу, работающую над решением творческой задачи, в рамках каждого из шести режимов.

Эти возможности неодинаковы для групп, находящихся в непосредственном взаимодействии, и для виртуальных игровых команд. Приемы управления складывались для реальных групп, и для виртуальных групп они тоже подходят, но сосредоточены только на трех из шести групповых процессов.

Режимы фактов, критики и самоорганизации — самые поверхностные и прямолинейные: они нужны, в первую очередь, для контроля «живого» взаимодействия, в которой люди возбуждают, заводят друг друга или, наоборот, влияют негативно.

В виртуальном взаимодействии эти процессы управляемы условиями. Участники не реагируют друг на друга непосредственно, всей силой своей природы. Для «фактов, критики и самоорганизации» это хорошо. Но в виртуальной среде особенно нужны другие средства, специальные, ценность которых вырастает в этих специфических условиях. Это режимы «предложения идей», «позитивного развития идей» и «интуитивных ощущений». Методология, формировавшаяся для реальных групп, была на них ориентирована слабо и не сложилась в готовые технологии.

Желание модератора помочь участникам дискуссии направить переполняющие их эмоции в конструктивное русло наталкивается на дефицит инструментов, решающих эту задачу. Действительно, как заставить массу пустых оценок работать на конструктивное решение вопроса? У модератора эвристической сессии для этого нет специальных инструментов.

Ведущий эвристической сессии должен иметь возможность целенаправленно переключать кодирование эмоций участников в формы общих или частных оценок. Например, в инструкции стимулировать использование не общеоценочного «плохо», а конкретизаций — «дорого», «аморально», «звучно». Такое понимание открывает все возможности для создания адресно направленного инструмента, соответствующего известной потребности и преодолевающего известные препятствия. Таким инструментом модератор эвристической сессии может переключать групповой процесс между режимами интуитивной экспрессии — общей эмоциональной оценки происходящего, и конструктивной содержательной оценки высказанного ранее.

Аналогичным образом для методического оснащения других режимов групповой дискуссии необходимо создавать инструменты, помогающие участникам сосредоточиться на оперативных задачах заданного режима обсуждения и не отвлекаться на дру-

гие режимы. Проведенное исследование показало, что приоритетными направлениями методических разработок должны стать приемы концентрации внимания группы в рамках режимов обсуждения, новых для практики организации групповой работы, ставших актуальными в условиях виртуального взаимодействия.

Список литературы:

1. Боно Э. Шесть шляп мышления. — Минск: Поппури, 2006.

Уровень притязаний в структуре становления творческой личности младшего школьника

Жукова Е.С., Москва

The level of pretensions in the structure of formation the creative personality of a primary school pupil

Zhoukova E.S., Moscow

В теории Д.Б. Богоявленской, в рамках которой проведено данное исследование, творчество понимается как результат определенной структуры личности, где доминирует познавательная потребность. В настоящей работе мы хотели посмотреть роль уровня притязаний в структуре становления творческой личности. Сопоставление уровня притязаний у детей, с разным уровнем интеллектуальной активности (Д.Б. Богоявленская), позволит выявить отношение между основными компонентами одаренности и, соответственно, творческих способностей, как ее проявлений и основными характеристиками уровня притязаний (высотой, устойчивостью и адекватностью).

Эксперимент проводился на базе ГБОУ г. Москвы Центра образования «Школа здоровья» №1679 в 2013–2014 уч. г. В эксперименте участвовало 52 человека в возрасте 7–9 лет (2 классы).

Проявления творческих способностей выявлялись с помощью метода «Креативное поле», который реализован для младшего школьного возраста в методике «Звери в цирке».

Для исследования уровня притязаний мы использовали модификацию методики определения уровня притязаний Ф. Хоппе (Е. Жукова, Ю. Кортнева), существенным отличием которой является возможность количественной оценки меры успеха-неуспеха. Ребенку предлагалось за 20 секунд построить простую вертикально расположенную башню из возможно большего количества кубиков «Лего». В начале работы экспериментатор просит его высказать предположение о том, из какого количества кубиков он сможет построить башню. Ребенку предлагается выполнить 11 попыток, что позволяет реально выявить уровень притязаний и его динамику. В процессе выполнения задания ребенок может использовать компоненты рационализации деятельности (подготовка поля и стратегии деятельности), что значительно расширяет его возможности, поскольку достижение успеха в выполнении задания приобретает относительную независимость от уровня развития моторных навыков, но востребует интеллектуальные способности и его мотивацию к деятельности.

По результатам методики «Звери в цирке» мы выделили пять групп детей.

1 группа — эвристи, вышедшие на открытие закономерностей уже с 1–2 этапов основного эксперимента (ОСЭ). Они продемонстрировали устойчивый познавательный интерес и самостоятельное продвижение в задаче (11 чел.).

2 группа — «слабые» эвристи. Они демонстрируют потенциальные способности, которые проявляются поздно и могут быть неустойчивы. Они «боятся опасности» новых решений и только наглядный характер закономерности начинает стимулировать их внимание. (6 чел.).

3 группа — дети, быстро и легко овладевшие деятельностью на уровне навыка в обучающем эксперименте (ОБЭ), но не проявившие интеллектуальной активности в

ОСЭ, т.е. оставшиеся на стимульно-продуктивном уровне. Собственно интереса к задаче как к интеллектуальной деятельности у них не возникает (14 чел.).

4 группа демонстрирует средний интеллектуальный уровень при овладении навыком и стимульно-продуктивный уровень в эксперименте (12 чел.).

5 группа — дети, показавшие низкий интеллектуальный уровень в ОБЭ и стимульно-продуктивный уровень в ОСЭ. Часть детей не смогла обучиться способу действия, другая — не смогла решить задачу в ОСЭ (10 чел.).

Охарактеризуем работу выделенных в эксперименте групп. Эвристики уже в ОБЭ активно и постоянно, т.е. на протяжении всей работы, анализируют предложенный материал. К началу ОСЭ они уже практически знакомы с ним, они его исследовали, а не просто научились проводить траекторию пути объекта. Иными словами, эти дети в ОБЭ не просто обучаются новой для них деятельности, они размышляют. В ОСЭ работу этой группы также характеризует постоянный анализ ситуации, который сохраняется после решения основной задачи, что и приводит их к открытию закономерностей. Эвристики самостоятельно ставят себе задачу на детальное понимание материала, которую экспериментатор не озвучивает, и планомерно продвигаются в ее решении. «Вынашивание» решения, интеллектуальная доминанта может сохраняться длительное время и исчезает только с моментом нахождения решения. Временной показатель для них часто не является значимым. Основным мотивом, продвигающим их в эксперименте, является выраженный познавательный мотив. Основной ценностью их деятельности становится понимание задачи.

Особенностью второй группы является поздний выход на эвристический уровень. Возможно, что на протяжении 1–2 серии эксперимента дети проверяют свои догадки. Высокий уровень тревожности не дает им выйти на открытие закономерностей и использовать их в работе, хотя замечания-наблюдения относительно расположения персонажей они высказывают. Но к 3–4 сериям ОСЭ, они вербализуют выявленные закономерности и далее работают уже как эвристики.

Абсолютно противоположную картину мы видим у детей стимульно-продуктивных групп. Они проявляют интерес к задаче только в ситуации обучения и решения задачи, что говорит о наличии у них учебной мотивации. И этот интерес связан не с попытками понять «устройство» задачи, а с желанием освоить новую деятельность, быть успешным. Поэтому, после нахождения четкого алгоритма решения задачи, они теряют к ней интерес. Ситуация эксперимента интересна для них внешними атрибутами: роль школьника, игровая мотивация, секундомер.

Сопоставляя данные двух методик, мы получили следующие результаты.

1. Одаренные дети имеют высокий или средний уровень притязаний, который может проявиться как в начале, так и в середине или к концу эксперимента. Дети 2–5 групп могут иметь разный по высоте уровень притязаний.

2. Эвристики показывают устойчивый уровень притязаний. По стандартным показателям [2] их УП не всегда адекватен. Несмотря на постоянный неуспех, эти дети на протяжении всего эксперимента повышают УП относительно достигнутого в предыдущей пробе УД (на 1–3 единицы), т.е. они работают «с опережением», а эмоционально «справиться» с состоянием неуспеха им, возможно, позволяет интерес к задаче. Они видят в задаче «строительства башни» больше, чем моторный навык и ориентируются на задачу, как на интеллектуальную. Они активно ищут адекватный заявленному УП способ действия, который обеспечит соответствующий уровень достижения. Подготовка поля перед началом действия и использование разных стратегий и тактик работы приближает их к лучшему результату, по сравнению с другими группами.

3. Работу 3 группы отличает разнообразие. Большая часть детей демонстрирует близость к эвристической группе (высокий и средний УП и активное продвижение в задаче). Другая часть показывает средний, ближе к низкому УП, использование 1–2 тактик работы, иногда уход от деятельности.

4. Работу 4 группы отличает либо средний устойчивый УП, либо неустойчивый УП (разброс которого от низкого до высокого). Для них характерно отсутствие рационального продвижения в задаче. Эти дети при наличии элементарной подготовки поля действуют 1–2 способами работы и не анализируют свою деятельность, а как бы перебирают варианты, легко отказываясь от находок. Они часто даже внешне работают неудобно (на весу) или выделяют несущественные с точки зрения продвижения в задаче признаки (отбирают при построении башни кубики по цвету, берут кубики с противоположного конца, что более затратно по времени). Все это свидетельствует об ориентации на внешние факторы: взрослого, внешние атрибуты деятельности. Здесь не рождается интереса к задаче, но есть желанье выиграть, эмоция, часто аффективная, иногда попытка схитрить.

5. Дети 5 группы демонстрируют еще более выраженное отсутствие рациональности в деятельности: отсутствие элементарной подготовки поля, действие единственным способом, часто неудобным, попытка решить задачу за счет увеличения темпа деятельности. Соответственно, существенно не изменяются их результаты деятельности. Их УП либо неустойчивый, имеющий разброс низкий–высокий, либо неадекватный. Здесь мы встречаем присутствие атипичных выборов, хитрость, подмену цели и т.д. Иными словами, их цели деятельности сдвигаются на личностный и социальный уровни.

Результаты анализа показывают — линейной связи между проявлениями одаренности и уровнем притязаний нет. Они связаны друг с другом через третью переменную, а именно личностные особенности ребенка и иерархию его потребностей и мотивов. Эта связь и «окрашивает» деятельность ребенка в обоих экспериментах. Уровень притязаний одаренных детей выше, чем у их сверстников. Ведущий познавательный мотив, интерес к деятельности обеспечивает им определенную стрессоустойчивость. Они активны в задаче. Но в модели эксперимента, как и в жизни, мы видим палитру разных мотивов, их взаимодействие и борьбу. У детей 4–5 групп страх оказаться неуспешным и стремление находиться в зоне комфорта, известности, определенности ведет к отказу от поиска решения. Подобная стратегия деятельности в обеих методиках обеспечивается преобладанием социальной мотивации. Блокирование в деятельности познавательной мотивации и является основным барьером к проявлению творчества, реализации интеллектуального потенциала ребенка.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009.
2. Бороздина Л.В. Исследование уровня притязаний. — М., 2000.
3. Жукова Е.С. Кортнева Ю.В. Опыт диагностики уровня притязаний в дошкольном возрасте // Мат-лы 2 Всерос. науч. конф. по психологии РПО «Методы психологии». — Т. 3. Вып. 1. — Ростов-на-Дону, 1997. — С. 111–112.
4. Рабочая концепция одаренности // Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, В.Д. Шадриков. — М.: МО РФ, 2003.
5. Hoppe F. Erfolg und Misserfolg // Psycholol. Forsch. — 1930. — Bd 14. — P. 1–144.

Субъектно-личностный потенциал одаренных студентов как психологическая основа в преодолении трудностей в адаптации

Захарова Н.С., Москва

The agentic-personality potential of gifted students as their psychological basis in overcoming difficulties in adaptation

Zakharova N.S., Moscow

Среди педагогов и психологов вуза широко распространено мнение о том, что одаренные учащиеся обладают необходимыми психологическими свойствами не только для дос-

тижения выдающихся результатов в учебе, но и успешной адаптации в условиях высшей школы. Однако, результаты исследований, проведенных российским союзом ректоров в 2012–2013 годах, показали, что успеваемость высоко способных и одаренных выпускников школ после поступления в вуз может значительно снижаться на всех годах обучения. Мы связываем такое явление недостиженчества с неуспешной адаптацией к новым условиям обучения. Наше исследование, проведенное с участием студентов нескольких московских вузов, подтвердило данную гипотезу: высоко способные и одаренные студенты разных курсов испытывают трудности в адаптации. В результате они не способны реализовать свой высокий потенциал в познавательной и творческой деятельности, теряют интерес к учебе в вузе. По нашему мнению, познавательная и творческая деятельность в сфере избранной специальности необходима одаренному студенту для достижения высокой самоактуализации, развития представлений о своих интеллектуальных способностях и личностных качествах как о развивающемся потенциале, совершенствования навыков самоактуализации, помогающих достигать высоких результатов в учебе. В случае появления внешних или внутренних препятствий в познавательной или творческой деятельности в избранной области, одаренный студент страдает из-за неуспешной адаптации.

В своем исследовании мы сосредоточили внимание на поиске внутреннего психологического потенциала одаренных студентов, который позволил бы им преодолеть трудности в адаптации, продолжать учебу по выбранной специальности, достичь высоких результатов в познавательной и творческой деятельности в данной сфере. Важным аспектом в работе с одаренными студентами мы считаем исследование их ощущения самоактуализации в вузе. На наш взгляд, самоактуализирующаяся личность способна противостоять внешним трудностям и находить ресурс для развития своих качеств, помогающих ей достигать успеха в любимой деятельности. Самоактуализация была выделена нами, как психологический концепт, входящий в субъектно-личностный потенциал одаренных студентов.

По нашему мнению, одаренные студенты обладают особым внутренним психологическим ресурсом для преодоления трудностей в адаптации. Его особенность заключается в том, что психологические концепты, которые его составляют, обеспечивают успешную деятельность. Такую деятельность, которая приводит к образованию новых отношений личности с внешним и внутренним миром, требует активной включенности личности в процесс построения диалога с миром и способности быть субъектом своего развития. Специалисты в области психологии одаренности отмечают, что познавательная деятельность является одной из ведущих для одаренных учащихся в школе и в вузе (В.Д. Шадриков, Д.Б. Богоявленская, Н.Б. Шумакова, Е.И. Щебланова, В.С. Юркевич [3]). В связи с этим, мы поставили целью поиск тех свойств одаренных студентов, которые позволили им достигнуть выдающихся успехов на предыдущих этапах развития, но, по тем или иным причинам, оказываются недостаточно развитыми, чтобы продолжать составлять основу для успешной адаптации в вузе.

В наши задачи входило выявить психологический ресурс одаренных студентов, помогающий им в адаптации к новым условиям учебы и достижении высоких результатов в познавательной деятельности именно в сфере избранной специальности. Мы провели серию индивидуальных тестирований и интервью с одаренными студентами нескольких московских вузов, разных лет обучения. Решение об участии студента в исследовании принималось на основе: 1) его выдающихся успехов в познавательной и/или творческой деятельности, 2) бесед и комментариев его вузовских преподавателей, родителей и друзей, 3) результатов тестов на интеллект, 4) бесед со студентом. Существенным препятствием в исследовании стало то, что некоторые одаренные студенты не имели возможности участвовать во всех этапах исследования из-за высокой занятости или личным причинам, поэтому из двадцати участников профили только десяти студентов мы рассматривали, как достаточно информативные для анализа.

В результате проведенного исследования нам удалось разделить одаренных студентов по типу адаптации на три типа: 1) успешно адаптированные, 2) адаптированные через замещающую деятельность, 3) испытывающие трудности в адаптации. Второй и третий тип мы условно отнесли к неуспешной адаптации, поскольку при этом студентам, как правило, не удается успешно учиться в сфере избранной специальности. Активная, самостоятельная познавательная и творческая деятельность в сфере избранной специальности необходима одаренному студенту для достижения высокой самоактуализации, являющейся, по нашему мнению, одним из показателей успешной адаптации. При этом у неуспешно адаптированных студентов возникает ощущение невозможности реализовать свой высокий потенциал в учебе. Об этом свидетельствуют результаты проведенного нами опроса с помощью специально разработанной для этой цели опросной методики «Я и Университет». Выяснилось, что одаренные студенты нуждаются в следующих формах поддержки: 1) наличие возможности активно общаться с преподавателями по любимым предметам за пределами занятий, в том числе в электронном виде, 2) творческие задания в классе и дома, расширенные критерии оценки творческих работ, в разряд которых так же входят письменные и устные доклады, исследования, курсовые и дипломные работы, 3) возможность выбирать предметы для углубленного изучения вместе с преподавателем, в группе равноспособных студентов, 4) возможность практического применения знаний, проведения своего исследования. При этом неуспешно адаптированные студенты, для кого отсутствие тех или иных условий является препятствием к достижению высокой самореализации и выдающихся результатов в учебе, либо находят замещающую деятельность, либо испытывают глубокую неудовлетворенность результатами познания, чувство одиночества, депрессию.

Путем анализа отечественных и зарубежных литературных источников (В.Д. Шадриков [3], В.И. Моросанова [2], Т.В. Корнилова [1], С. Dweck [4], R. Subotnik [5]), бесед с одаренными студентами отечественных и зарубежных вузов, непосредственного знакомства с зарубежными программами для одаренных студентов мы выделили психические феномены, на которые психолог может опереться в работе с неуспешно адаптированными одаренными. Эти феномены мы объединили в комплекс, назвав его субъектно-личностный потенциал. В него мы включили: саморегуляцию, имплицитные представления об интеллекте и личности, локус контроля и самоактуализацию. Таким образом, мы считаем, что данные психические образования составляют психологическую базу одаренных студентов для достижения успехов в учебе и адаптации к новым условиям учебы.

В дальнейшем наша работа с неуспешно адаптированными одаренными студентами показала, что выявление уровня развития компонентов субъектно-личностного потенциала и занятия направленные на их развитие позволяют студентам достичь чувства самоактуализации в вузе, распределить усилия таким образом, чтобы сохранить многосторонность интересов, достичь высоких результатов в познавательной и творческой деятельности.

Спустя полтора года мы провели ряд повторных интервью и тестирований с участниками исследования. Выяснилось, что одаренные студенты, испытывавшие трудности в адаптации, но не получившие психологической поддержки, продолжают сохранять низкий уровень самоактуализации в вузе, либо оставили учебу. Необходимо также отметить, что студенты с успешной адаптацией отметили некоторые трудности, связанные с саморегуляцией, со сниженной самоактуализацией, понижением самооценки в связи с неудачами в важных для них проектах. Все одаренные студенты указали на тот факт, что участие в исследовании, обсуждение совместно с психологом результатов тестирований, возможность общения в электронной форме (представляющее для некоторых из них единственную возможность обратиться за советом к психологу, поскольку их высокая занятость не оставляет времени на личное общение), помогли им в ос-

мыслении процесса адаптации в новых и постоянно изменяющихся условиях учебы в вузе, в расстановке приоритетов и самоанализе.

Мы полагаем, что результаты нашего исследования, включившее 15 одаренных студентов нескольких московских вузов, могут стать полезными в разработке концепции психологической службы вуза, при составлении программ и индивидуальных стратегий обучения одаренных студентов, в подборе методик для индивидуальной и групповой работы с одаренными учащимися.

Список литературы:

1. Корнилова Т.В., Смирнов С.Д. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. №3. — С. 86–100.
2. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2010.
3. Рабочая концепция одаренности. — М.: Магистр, 2003.
4. Dweck C. S. Self-theories: Their role in motivation, personality and development. — Philadelphia, PA: Psychology Press, 1999.
5. Subotnik R. F., Olszewski-Kubilius P., Worrell F. C., Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science // Psychological Science in the Public Interest. — 2011. — №12 (1). — P. 3–54.

Исследовательское поведение научного типа и отношение к истине в образовании творческого типа

Карпов А.О., Москва

Exploratory behaviour of scientific type and attitude to truth in creativity education

Карпов А.О., Moscow

Образование как институализированная система социализации имеет своей задачей те или иные трансформации личности учащегося. К образовательным трансформациям относят и воспитание, и обретение учеником определенного комплекса знаний. Однако, о чем часто забывают, к области образовательных трансформаций принадлежит также отношение к истине. Именно через отношение к истине образованный индивид видит, понимает и осмысливает мир. *Отношение к истине составляет в исследовательском образовании онтологический фундамент воспитания и основу исследовательского поведения.*

А.В. Леонтович пишет, что главной целью учебного исследования в отличие от научного исследования «является развитие личности учащегося, а не получение объективного нового результата, как в «большой» науке» [3]. В таком утверждении присутствует некоторая путаница, когда одна и та же цель примеряется к разным действиям. В личностном аспекте, т.е. для самого исследователя, и в «большой» науке, и в исследовательском обучении присутствует одна и та же целевая доминанта — поиск истины, которая воплощается в новом знании. В то же время институциональные цели, т.е. цели образования и науки как таковых, естественным образом различаются. Следовательно, различие не в том, что «исследование» для образования как системы трансформации личности перестает иметь цель получение истины, но в том, что цель учебного исследования расщепляется по разным ценностным пространствам, которые есть «личность ученика» (познание) и «образовательный институт» (педагогика). При этом цель, ведущая лично ученика и заключающаяся в поиске истины, имеет, по крайней мере, не меньшее значение, чем цель его воспитания, поскольку забывшее про ученическую истину образование теряет и воспитание.

В исследовательском образовании для обучающегося принципиальной целью является поиск истины (конечно, в состав ученических целей может входить и самостановление, и набор компетенций, и интеллектуальные «мускулы»). В нем отношение к

истине определяет не только этос и приемы повседневной жизни, но и является профессиональной составляющей в научной работе со знанием, онтологической основой поведения. Следует уметь чувствовать и ясно воспринимать истину, искать и признавать истину, а также быть способным распознавать ее и отличать как истину.

Одной из главных задач воспитания в исследовательском образовании является формирование исследовательского поведения научного типа. Исследовательское поведение часто рассматривают под углом зрения внутреннего механизма функционирования психики человека, имеющего свои корни в первобытной борьбе за выживание. Человеческой природе, равно как и биоте простейших живых организмов, присуща некоторая оснащенность к познанию. Кант говорил об априорном знании, составляющем основу мышления; этологи и когнитивные психологи говорят о познавательном поведении, формируемом врожденными психо-биотическими механизмами, которые стоят за такими понятиями, как инстинкт, интерес, мотивация, любознательность. Генетические основы поведения и человека, и животных имеют корни в естественных и коллективных условиях существования.

Растущее технико-технологическое окружение становится в той же степени враждебным человеческой психике, что и природный мир первобытной жизни. Ощущение брошенности ставит под вопрос уверенное существование, интенсифицирует реликтовые психические механизмы, идущие от инстинктов самосохранения и самоутверждения. Человек принуждается следовать жесткой переменчивости и неопределенности окружающего мира. Его мышление настраивается на поисковый познавательный стиль, когнитивной основой которого, как и в природной древности, является исследование ситуации, прогноз возможностей и предвидение последствий, выбор и оценка индивидуальных стратегий, аналитический контроль действия. Традиционная дидактика, опираясь на такое понимание, разрабатывает способы учебной стимуляции природного наследия и, как правило, удовлетворяется его архаичным инструментарием и феноменально-поверхностным содержанием, которое тот производит. Однако, в условиях движения к обществу значимый такое понимание исследовательского поведения становится абсолютно недостаточным для учебной институции, нацеленной на воспитание личности, которая должна стать культурно производящей силой этого общества, т.е. личности, способной работать со знанием и творить его.

Дидактика исследовательского образования (генеративная дидактика [2, с. 114]), равно как и само исследовательское образование, имеет дело с исследовательским поведением *научного* типа, т.е. с исследовательским поведением, определяющим и познавательное отношение, и весь стиль жизни современного ученого. Исследовательское поведение научного типа имеет свои отличительные черты в когнитивной, эмотивно-суггестивной и ценностной сферах. В когнитивном измерении оно опирается на научную методичность мышления, критический рационализм, логику (в том числе и логику противоречий); в эмотивно-суггестивном для него характерны настойчивость в познании, устойчивость к неопределенности, научный интерес; в ценностном оно следует служению истине, когнитивной надежности (эмпирическая и логическая проверяемость знания), традициям научного сообщества. Ниже мы дадим краткую характеристику исследовательского поведения научного типа в учебных контекстах современного образования.

Исследовательское поведение не возникает вследствие дискурсивного изучения тех или иных дисциплин, т.е. в предметном поле классной комнаты. Исследовательское поведение не формируется в результате освоения стандартных познавательных процедур, которыми дидакты инструментализируют традиционный учебный процесс. Да и само исследовательское поведение не есть реализация канонического набора познавательных действий и мотивов. Более того, исследовательское поведение разрушает предметность как в смысле дисциплинарной изолированности знания, так и в отношении предметно-урочной организации познания.

Исследовательское поведение берет свое начало из проблемных ситуаций, которые внутренним и оригинальным образом мотивируют психику к познавательным актам поискового типа. Оно подвижно глубоким и стратегическим личным интересом, а не внешней и частной оценкой учителя. Как правило, исследовательский интерес имеет внепредметное происхождение, т.е. стимулируется не учебным содержанием образования. Можно сказать, он исходит из жизни, из занятий наукой (конечно, не школьной «наукой»), из собственных попыток решения значимых задач, которые на определенном этапе познавательного становления ученик начинает ставить сам. Задачи, стимулирующие исследовательское поведение, обретают свою *значимость*, как правило, вне предметной и даже метапредметной сфер, но скорее в той трансдисциплинарной системе координат, посредством которой идентифицирует себя личность ученика. Конечно, ученик может быть одержим, скажем, решением математических задач, но «природа» этой одержимости лежит далеко за пределами учебной предметности. В основе исследовательского типа мышления, который определяет научно-исследовательское поведение, лежат инициатива, творческий поиск нового и генерация альтернатив, способность видеть проблемы и понимать проблемы до их решения, действовать в условиях когнитивной неопределенности и проблемной контекстности.

Исследовательское поведение не может иметь в качестве своей опоры ценности, на которые ориентируется традиционная школа и прагматичная семья. Обычный ученик в обычной школе в качестве особо значимого для себя определяет: «хорошо жить», «быть счастливым», «поступить в университет» и т.п. Исследователь же ориентирован на радикальный поиск истины, и для него слова «хорошо жить» и «быть счастливым» имеют принципиально иное значение, чем для человека, скроенного по обычной мерке. Ценности исследовательского отношения к жизни человек вырабатывает в себе сам, преодолевая трудности на пути к истине и отстаивания истины. Так, Д.Б. Богоявленская отмечает, что установка на «результат» в традиционной школе — научить читать, писать и т.д. — «нередко отрицательно сказывается на стремлении детей к *исследовательскому поиску*» [1, с. 247 — *курсив мой*].

Следовательно, *стандартизованное* содержание и познавательные приемы образования, массовые ценности, транслируемые традиционным учебным заведением, находятся вне руслу научно-исследовательского отношения к действительности. Они не способствуют воспитанию исследовательского поведения научного типа у своих учеников, а значит и развитию той формы социализации, которая обеспечивает культурный, социальный и экономический рост современного общества.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002.
2. Карпов А.О. Образовательная эпистемология постмодернизма // *Философия образования*. — Новосибирск: СО РАН. — 2010. — №1.
3. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся (основные положения) // *Исследовательская деятельность учащихся: Сборник статей*. М.: МГДД (Ю)Т, 2003.

Развитие креативности подрастающего поколения в образовании: социокультурные детерминанты и противоречия

Котова С.А., Барышева Т.А., Санкт-Петербург

The development of creativity of the younger generation in education: socio-cultural determinants and contradictions

Kotova S.A., Barysheva T.A., Saint-Petersburg

Фактором, активизирующим творческие процессы, становится актуальная ситуация развития человечества, оказавшегося на смене эпох мирового социокультурного и эко-

номического развития. Социальные процессы в мире, и особенно в России, характеризуются динамичностью, нестабильностью, изменением стереотипов и всей системы ценностей. Реальность несет в себе как *негативные*, кризисные тенденции (дегармонизацию социальных отношений, неравномерность развития различных экономических и социальных сфер, резкое расслоение общества, снижение жизненного уровня), так и *позитивные* процессы, связанные с развитием открытости социальной жизни, мобильностью социальных контактов и рождением новой культуры. Как показывает историческая практика, позитивными тенденциями в кризисные периоды развития общества является *пробуждение* заложенных в человеке природных творческих сил («эффект спонтанной творческой активности»). В настоящее время на смену индустриальной и уже информационной эпохе, приходит новая эпоха творчества, иначе называемая как культурно-творческая эпоха [6].

Историк и социолог С. Ариети (1976) описал общество будущего как «креатогенное общество» («creativogenic society») [5]. Его характеризуют следующие особенности: свободный доступ к средствам культуры; открытость различным «культурным стимулам»; стремление членов общества чего-то достичь; свободный, лишенный дискриминации, равный для всех доступ к образованию; отсутствие привилегий для одних групп и угнетения других; разнообразие культурных течений; интеллектуальная толерантность; взаимодействие и сотрудничество творческих личностей; наличие системы наград и поощрений.

К реалиям нарождающегося креатогенного общества в последнее время относят такое новое социально-экономическое явление как креативная экономика. Существует несколько исследований, посвященных креативной экономике. В частности, в результате анализа политического и экономического развития общества американский экономист и социолог *Ричард Флорида* [4] в работе «*Креативный класс: люди, которые меняют будущее*» приходит к выводу, что креативная экономика стала основой современного общества. Ядром общества он называет нарождающийся креативный класс, объединяющий людей с творческой профессиональной позицией. «Чаще всего технологии, компании и даже венчурный капитал уплывали в места с большей концентрацией талантливых и креативных людей. Я пришел к выводу, что экономический рост не зависит целиком от наличия предприятий и фирм; он происходит там, где преобладают терпимость, открытость и творческая атмосфера — т.к. именно в таких местах хотят жить творческие люди всех типов»- замечает Р. Флорида [4, с. 47]. Основу развития креативной экономики он видит на реализации принципа 3-х «Т»: «технология, талант и толерантность». Креативность он рассматривает как движущую силу экономического прогресса, поскольку эта психологическая характеристика обеспечивает возможность генерировать большое количество идей, осуществлять решение проблемы совершенно новым неординарным способом; проявляется в высокой познавательной активности и способности интуитивно почувствовать правильное направление мысли другого.

Усиливающийся масштаб перемен и новый вектор развития формируют запрос образованию на новое поколение, отличающееся высоким уровнем креативности и творчества. Российская система образования активно перестраивается под этот новый запрос, существенно трансформируя школьную образовательную среду как среду креативную, открытую, принимающую и стимулирующую. Еще К. Роджерс [3] подчеркивал, что развитие креативности не определяется генетически, а зависит от той культуры, в которой воспитывается ребенок. Именно культурная среда формирует образ «Я», систему ценностей и отношений, потребности, способы удовлетворения целей, установки, стиль жизни. Поэтому все более пристальное внимание общество уделяет социокультурным характеристикам образовательной среды школы. Какими же особенностями должна обладать образовательная среда, чтобы формировать креативную личность будущего?

На этот вопрос отвечает активно развивающееся в педагогике новое направление — креативная педагогика. Это педагогика, которая учит обучаемых учиться творчески, становиться созидателями самих себя и созидателями своего будущего [1]. В ее основе лежат идеи и опыт проблемного обучения (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков), «педагогической инженерии», оргдеятельностной педагогики (Г.П. Щедровицкий, Н.Н. Халаджан), эвристического обучения (А.В. Хуторской). Сверхзадачей креативной педагогики является развитие комплекса креативных свойств личности (мотивационных, интеллектуальных, эмоционально-ценностных, экзистенциальных, эстетических, коммуникативных), творческой позиции и опыта творческой деятельности на основе самопознания и саморазвития [1, 2].

Сравним особенности и специфику построения образования в парадигме креативной педагогики по сравнению с традиционной формой. Традиционное образование ориентировано на реконструкцию достижений прошлого, на приобретение знаний, которые предлагаются в готовом виде с однозначной интерпретацией. Процесс познания выстраивается через прямое директивное воздействие педагога, предлагающего стандартизированный чужой опыт с помощью репродуктивных и/или имитационных форм обучения.

Креативная педагогика ориентирована на созидание неопределенного будущего через творчество, самореализацию и самосозидание себя субъектом в процессе обучения через взаимодействие и сотворчество с педагогом. Процесс познания ориентирован на открытие субъективно нового и поэтому выстраивается через оперирование и преобразование самостоятельно добытой информации (в том числе и противоречивой, альтернативной общепринятой точке зрения) и предполагает также самостоятельное продуцирование идей для разрешения проблемных ситуаций. В доминирующем соотношении используются арт-технологии, технологии проблемного, когнитивно-эвристического, креативного обучения. Результатом традиционного образования выступает заданный набор академических знаний и алгоритмов работы с ними. Результатом креативного типа образования — рефлексия актуальных достижений и мотивация дальнейшей познавательной перспективы на непрерывный самообразовательный процесс.

Данный сопоставительный анализ показывает очевидную востребованность креативной педагогики. Но, как показало исследование, проведенное в различных образовательных учреждениях Санкт-Петербурга, 63% учителей негативно относятся к детям с креативными характеристиками поведения. Многим учителям не импонируют такие качества детей-креативов, как неровная успеваемость, нонконформизм, нежелание подчиняться мнению большинства, свобода и независимость суждений, демонстрация критической позиции [2]. Поэтому значимой причиной, тормозящей развитие креативных характеристик школьников, является проблема изменения «педагогического менталитета», разрушения существующих педагогических стереотипов и установок, повышения компетентности учителей в области психологии, педагогики и технологий творчества.

Список литературы:

1. Алейников А.Г. О креативной педагогике // Вестник высшей школы. — 1989. — №12. — С. 29–34.
2. Барышева Т.А. Психологическая структура креативности (из опыта эмпирического исследования) // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. Психолого-педагогические науки. — 2012. — №145. — С. 54–64.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. — М.: Прогресс, 1994.
4. Флорида Р. Креативный класс: Люди, которые меняют будущее. — М.: Классика-XX1, 2005.
5. Arieti S. Creativity: The Magic Synthesis. — N.Y.: Basic Books, 1976.
6. The Science of Creativity // Management Development Review. — 1997. — V. 10. №6. — P. 203–204.

Intelligence and creativity in professional sport

Kun K. U., Moscow

Говоря о спорте, хотелось бы вспомнить барона Пьера де Кубертена (1863–1937), французского спортивного и общественного деятеля, историка, педагога, литератора, который был инициатором организации современных Олимпийских игр (проводятся с 1896). Его идея, объединить спорт и искусство, как это было в древности, получила широкую поддержку и стала одним из основных принципов Олимпийского движения. На парижской «Конференции по вопросам науки, спорта и искусства» в 1906 году Пьер де Кубертен писал: «Спорт надо рассматривать как источник и повод для искусства» [2], поскольку именно интеграция спорта и искусства является одним из важнейших инструментов для гармонизации личности, преодоления разрыва между физическим и духовным развитием человека.

Тем не менее, только недавно в таких видах спорта, как боевые искусства, стали признавать возможность проявления творчества. Ранее исследовали творчество в различных видах искусств или в так называемых «художественных» видах спорта, к примеру, в художественной гимнастике, фигурном катании и т.д.

К сожалению, за два века мы ушли очень далеко в ином направлении, нежели то, на которое указывал нам П. де Кубертен. Для того чтобы постараться понять причины такой ситуации в современном спорте, следует углубиться в историю Западной и Восточной цивилизаций. На Востоке главенство отдавалось совершенствованию сознания, психики. Мы найдем там стремление к гармонии. На Западе первое место занимало тело и его совершенство. Но везде мы видим стремление к гармоничному соединению и развитию одного и второго, материального и духовного. При существенных различиях, стремление к спокойствию, гармонии, совершенствованию душевных и физических качеств объединяли западную и восточную культуры древности. Однако в Римской империи, к сожалению, то искусство физического совершенства, к которому стремились греки, постепенно превратилось в кровавые зрелища для развлечения горожан. И не смотря на призыв Пьера де Кубертена современный спорт высоких достижений, несомненно берет свое начало в Риме.

Советский спорт, который, безусловно, вырастил многих выдающихся спортсменов и занимал значительное место в мировом спорте, имеет свои недостатки в системе спортивного образования, объясняющие причины бытующего в России мнения о «тугоголовости», или примитивном интеллектуальном и творческом потенциале, спортсменов. Беда современного российского спортивного образования в крайне узкой специализации. У учащихся в специальных спортивных заведениях спортивная деятельность — ведущая и фактически единственная деятельность. К тому же они не обладают достаточным уровнем образования, достаточной базой знаний о мире. Отсюда вытекают представления о спортсменах как о людях, не способных к творчеству или интеллектуальной деятельности. Конечно, речь идет исключительно о тенденции.

Спорт в современном понимании — это специфический вид деятельности направленный на совершенствование определенных физических и психических качеств человека. Павлов И.П. (1951) называл двигательный анализатор важнейшим из внутренних анализаторов в коре головного мозга.

Наша экспериментальная выборка состоит в основном из групп спортсменов, профессионалов и любителей, а в спорте мотивация достижения — один из решающих факторов. Даже для того, что бы заниматься спортом «для себя», нужно постоянно перешагивать определенный барьер комфорта заставляя себя идти на изнурительные

тренировки. Поэтому сопоставление данных по уровню проявления творчества по методу «Креативное поле» Д. Богоявленской [1] с данными по методике мотивации к успеху Т. Элерса показалось нам логически обоснованным. В данной статье, мы рассматриваем связь показателей творческих способностей с уровнем мотивации высоких достижений.

В нашем исследовании творчества в спортивной деятельности в качестве эмпирической базы исследования служил Российский государственный университет физической культуры, спорта, молодежи и туризма (ГЦОЛИФК), Профессиональная лига и профессиональный клуб Бокса и Кикбоксинга «КИТЕК», Школа Эскрима Контра Темпо, Школа прикладных единоборств и самообороны.

Выборка спортсменов состояла изначально из трех групп испытуемых. Это профессиональные спортсмены, спортсмены любители и люди, которые не занимаются спортивной деятельностью. Но проанализировав данные, мы пришли к выводу, что выборка по группам неоднородна, и разбили испытуемых на 5 групп: 20 профессиональных спортсменов — студентов спортивного вуза неславянской национальности, 20 профессиональных спортсменов-славян более старшего возраста, уже закончивших вуз, 20 спортсменов-любителей, которые занимаются западными единоборствами (бокс, кикбоксинг, борьба), 20 спортсменов-любителей, которые занимаются восточными единоборствами (Кали Эскрима, Шоу Дао), и 20 человек, не занимающихся спортивной деятельностью. Всего в исследовании приняло участие 100 человек. Нужно учитывать, что спортсмены-любители, которые занимаются восточными единоборствами, проходят тренировки в школах, где обучение построено на основе древних традиций, философских течений.

Анализ полученных данных проведенного эксперимента показал следующее.

1. Спортсмены-профессионалы — студенты неславянской национальности, по статистике исследования, обладают самым высоким уровнем мотивации успеха и самым низким уровнем творческих способностей (11.1%).

2. Спортсмены-славяне не студенты имеют средний уровень мотивации и обладают значительно более высоким уровнем творческих способностей (40%).

3. Спортсмены-любители, которые занимаются западными единоборствами (ЛЗЕ), обладают умеренно высоким уровнем мотивации и незначительно более высоким уровнем творческих способностей (44.4%).

4. Спортсмены-любители, которые занимаются восточными единоборствами (ЛВЕ), также обладают средним уровнем мотивации и более высоким уровнем творческих способностей (66.7%).

5. Неспортсмены обладают чуть более низкими показателями по всем данным параметрам.

6. Испытуемые, выходящие на креативный и стимульно-продуктивный уровни, по классификации Д.Б. Богоявленской [1], по мотивации отличаются исключительно внутри группы. В среднем они не имеют значимого отличия по уровню мотивации.

По результатам исследования наиболее благоприятная группа по всем показателям — это спортсмены-любители, которые занимаются восточными единоборствами. При анализе результатов нужно учитывать специфику восточных боевых искусств как вида спорта. Наше исследование проводилось на базе двух школ восточных единоборств, которые в основе своего обучения стараются следовать древним традициям. Согласно философии Древнего Востока, необходимо уметь выигрывать и проигрывать, сила человека не в победе над противником, а в мудрости. Тот, кто настроен лишь на результат, слаб в своей душе. Сложно не заметить, как переключается эта восточная мудрость с подходом к пониманию творчества Д.Б. Богоявленской, которого мы придерживались в данной работе. Возможно, подобная философия помогает людям, занимающимся восточными единоборствами, выйти на более высокий уровень развития творческих способностей.

В заключение можно сказать, что, безусловно, в профессиональном спорте есть выдающиеся творческие личности. Но, тем не менее, в процессе анализа данного материала неизбежно приходит мысль о необходимости некоторых реформ в спортивном образовании нашей страны. Если вернуться к разговору об эстетическом и духовно-нравственном потенциале в спорте, то как раз этого не хватает в современном, и особенно, российском спорте.

Древнегреческий философ Платон (ок. 428–348 г. до н.э.) говорил: «...Бог дал людям две способности: музыку и гимнастику, для темперамента и для приверженности мудрости...» К сожалению, мы утратили гармонию, свойственную как восточным, так и западным древним боевым искусствам, в погоне за наградами и деньгами.

Нужно заново вспоминать истоки того спортивного искусства, которое было в древности. Заново вспоминать Пьера де Кубертена, с которым нас разделяет совсем немного времени, и прислушаться к нему, потому что Пьер де Кубертен писал: «Мы должны заново объединить узамы законного брака давно разведенную пару — Тело и Разум. Их взаимопонимание длилось долго и было плодотворным. Но неблагоприятные обстоятельства разлучили их. Наша задача — снова соединить их. Искусство должно быть связано с практикой спорта, чтобы из этого получилась взаимная выгода...» [2].

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009. — С. 216.
2. Олимпийская энциклопедия. — 1906.

К проблеме дифференциации понятий «креативность» и «творчество» в психологии

Морозов А.В., Москва

To the problem of differentiation of the concepts of «creativity» and «creative» in psychology

Morozov A.V., Moscow

В современной психологии творчества в отношении предметно-процессуального уровня утвердилось представление об этапности творческого процесса. Его центральным звеном считается интуитивный этап (А.В. Брушлинский, В.Н. Дружинин, А. Кестлер, А.Н. Лук, В.А. Моляко, Я.А. Пономарев, Т. Рибо, Р. Уоллес, П.М. Якобсон и др.). По Дружинину, творчество означает созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты. А. Адлер считал творчество способом компенсации комплекса неполноценности. Р. Ассаджиоли рассматривал творчество как процесс восхождения личности к «идеальному Я», способ её самораскрытия. Д.Б. Богоявленская вводит понятие интеллектуальной активности личности, полагая, что последняя обусловлена определенной психической структурой, присущей определенной структуре личности. Творчество, с точки зрения Д.Б. Богоявленской, является ситуативно нестимулированной активностью, проявляющейся в способности выходить за пределы заданной ситуации.

Если творчество рассматривается как процесс, имеющий определенную специфику и приводящий к созданию нового, то креативность рассматривается как потенциал, внутренний ресурс человека.

Большинство исследователей делает акцент в определении креативности на особенностях или качествах личности. Так, например, Р. Холлменн, анализируя и обобщая определения креативности, предложенные зарубежными исследователями, отмечает: «Креативность представляет собой сплав восприятий, осуществленных новым способом (Маккеллар), способность находить новые связи (Кюби), возникновение новых отношений (Роджерс), появление новых сочинений (Меррей), предрасположе-

ние совершать и узнавать новшества (Лассуэль), деятельность ума, приводящую к новым прозрениям (Жерар), трансформацию опыта в новую организацию (Тейлор), воображение новых констелляций значений (Гизелин)» [5, с. 121].

У Ф. Вильямса креативность — это способность порождать необычные идеи, отклоняться в мышлении от традиционных схем, быстро разрешать проблемные ситуации. Э. Фромм определяет креативность как способность удивляться и познавать, находить решение в нестандартных ситуациях; нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. R. M. Simpson рассматривает креативность как способность человека отказаться от стереотипных способов мышления.

По мнению J. P. Guilford, креативность есть не что иное, как способность к творчеству — она многомерна и включает в себя способность рисковать, дивергентное мышление, гибкость мышления, быстроту мышления, богатое воображение, восприятие неоднозначных вещей, высокие эстетические ценности, развитая интуиция. В последующих своих работах Дж. Гилфорд выделил как отдельные факторы такие способности, как беглость аналогий и противопоставлений, экспрессивная беглость (способность быстро составлять фразы), спонтанная гибкость (способность творческой личности быстро переключаться с одного класса объектов на другой), адаптационная гибкость (оригинальность), аудиовизуальная гибкость (способность придавать вербальной или визуальной форме задуманные очертания). Дж. Гилфорд считает, что креативность и творческий потенциал могут быть определены как совокупности способностей и других черт, которые содействуют успешному творческому мышлению.

C. W. Taylor, подобно Дж. Гилфорду, рассматривает креативность не как единый фактор, а как совокупность разных способностей, каждая из которых может быть представлена в разной степени. Для E. P. Torgens, креативность — это способность к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, недостающих элементов, дисгармонии и т.д. E. Торренс предложил модель креативности, которая включает три фактора: беглость (продуктивность), гибкость, оригинальность. В данном подходе критерием творчества является не качество результата, а характеристики и процессы, активизирующие творческую продуктивность.

Аналогичный подход к пониманию креативности у J. Renzulli. Креативность понимается как особенности поведения личности, выражающиеся в оригинальных способах получения продукта, достижения решения проблемы, новых подходах к проблеме с разных точек зрения.

S. A. Mednick рассматривает креативность как процесс переконструирования элементов в новых комбинациях, отвечающих требованиям полезности и некоторым специальным требованиям. Специально разработанный тест отдаленных ассоциаций выявляет способность испытуемого к нахождению соответствующих ассоциативных связей.

F. Barron понимает под креативностью способность приносить нечто новое в опыт; M. A. Wollach — способность порождать оригинальные идеи в условиях разрешения или постановки новых проблем.

Анализ подходов к понятию креативности, существующих в зарубежной психологии, позволяет сделать вывод, что общим в них является понимание креативности, основанное на предположении о том, что каждый индивидум обладает некими свойствами, релевантными способности к творчеству.

В отечественной психологической науке «креативность» переводится как «творчество» или иногда — как «творческость» и рассматривается как способность, отражающая свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, т.е. способность к творчеству [3]; как некоторая способность бессознательного творческого субъекта порождать множество моделей мира; как совокупность разнообразных способностей [2]; как готовность к применению и развитию своих способностей [4]; как способность выйти за рамки заданной ситуации, способность к постановке собственной цели [1].

В кратком психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского дана следующая трактовка данного понятия: креативность — это уровень творческой одаренности, способность к творчеству, составляющий относительно устойчивую характеристику личности.

На основании сказанного выше можно признать, что в большинстве исследований под креативностью подразумевается способность или совокупность способностей, способствующих проявлению творчества. Креативность, не будучи процессом, не может являться творчеством, но, вместе с тем, она, безусловно, является детерминантой творчества.

Понятие «творчество» предполагает не только и не столько особый психический процесс, сколько результат специфическим образом организованного восприятия, переработки и воспроизведения различных сторон объективной реальности.

Понятие «креативность» более ориентировано на личность, в отличие от понятия «творчество», ориентированного более на деятельность и её результат. Поэтому ставить знак равенства между этими двумя понятиями, по нашему мнению, не вполне корректно.

Таким образом, дифференцируя понятия «креативность» и «творчество», мы выделяем творчество как особый вид человеческой активности нерегламентированного, продуктивного, преобразовательного характера, а креативность понимаем как одну из общих способностей человека — общую способность к творчеству. При этом, считаем целесообразным использовать следующие дефиниции: процессуально-результативную (для обозначения творчества) и субъективно-обуславливающую (для обозначения креативности).

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров». — 2009. — С. 416.
2. Дружинин В.Н. Общие способности. — М., 1995.
3. Морозов А.В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования. — М.: ИГУМО, 2003.
4. Одаренные дети / Общ. ред. Г.В. Бурменской, В.М. Слуцкого. — М.: Прогресс, 1991.
5. Hallmann R. J. The necessary and sufficient conditions of creativity // Creativity: its educational implications. — N.Y.; L.; Sidney, 1967.

Соотнесение данных исследования творческих способностей в психометрической и деятельностной парадигмах

Низовцова А.Н., Москва

Correlation between psychometric and activity approaches applying to creativity research

Nizovtsova A.N., Moscow

Высокий уровень достижений в области естественных наук, и в частности, математики, является фундаментом инновационного развития страны, поскольку эти достижения лежат в основе практически всех областей. Высокий интерес к выявлению и развитию молодых талантов отмечается как в России, так и за рубежом. Так, например, в 2011 году в рамках правительственного мегагранта была открыта совместная британско-российская лаборатория когнитивных исследований и психогенетики при Томском государственном университете. В заявленных целях стоит проведение кросс-культурных и психогенетических исследований математических способностей и когнитивных характеристик.

Проблематикой математических способностей занимались как психологи (В.А. Крутецкий, С.И. Шапиро), так и математики (А. Пуанкаре, Ж. Адамар, А.Н. Колмогоров).

Gould и Polya [3] выделяют два типа способностей, характеризующих два типа математического мышления — аналитический и креативный. Таким образом, они разви-

вают идеи Пуанкаре, который видел креативность математика в том, чтобы из сотен возможных комбинаций выделить действительно полезные, а аналитические способности, по его мнению, осуществляют их дальнейшую разработку. «Креатив» совершает открытие, а «аналитик» выполняет дальнейшую микроскопическую работу по анализу математических правил, аксиом, комбинаций и т.д.

В концепции творческих способностей Д.Б. Богдавленской [1] не специальные математические способности (которые мы можем назвать лишь операциональным аппаратом, по теории способностей В.Д. Шадрикова), а личность в целом определяет успешность овладения той деятельностью, которую человек выбрал и освоил. Поэтому для нашего исследования нужен был эксперимент, позволяющий в ходе математической деятельности диагностировать такую особенность, которая характеризовала бы мотивационно-личностную сферу. Данным требованиям отвечает метод «Креативное поле» Д.Б. Богдавленской.

Психодиагностический метод «Креативное поле» позволяет вычлениить «в чистом виде» такую особенность личности, как развитие деятельности по собственной инициативе — интеллектуальную активность (ИА). Данный метод предполагает многократный индивидуальный эксперимент по решению однотипных задач, что позволяет выделить три уровня работы: более или менее успешное овладение предлагаемой деятельностью — стимульно-продуктивный уровень; способности к развитию деятельности по собственной инициативе, что позволяет открывать новые закономерности — эвристический уровень; доказательство выявленных закономерностей — креативный уровень. Высокие показатели на первом уровне говорят лишь о высоте интеллекта. Последние два уровня идентифицируют творческие способности. В рамках данного метода была разработана методика на математическом материале — «Система координат», использованная нами.

Когда речь заходит о диагностике креативности, то наиболее известным и распространенным является тест П. Торренса [6]. Именно поэтому было интересно сопоставить с ним результаты, полученные по методу «Креативное поле». Батарея П. Торренса состоит из двух частей: вербальная (7 субтестов) и образная (3 субтеста). Под креативностью Торренс понимал обостренное восприятие недостатков, пробелов в знании, дисгармонии и т.д. Он считал, что творческий процесс делится на восприятие проблемы, поиск решения, возникновение формулировки гипотез, их проверку, модификацию и нахождение результатов.

В рамках этого метода выделяют ряд показателей. Беглость (или продуктивность) — количество завершенных фигур, выполненных в соответствии с инструкцией. Гибкость — количество использованных категорий. Этот показатель оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому. Оригинальность — способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных, общепринятых, банальных или твердо установленных. Разработанность — способность дополнять возникающие идеи, думать детально, помимо этого она также отражает мотивацию быть креативным.

Сопоставление методик на математические способности и теста Торренса проводилось в зарубежных исследованиях. Так южнокорейские авторы Younggi и Jonghoon [7] помимо прочих выводов указывают, что группа одаренных в математике старшеклассников и их обычные сверстники значимо различались только по оригинальности и абстрактности названия, а по общему индексу креативности (среднее по четырем показателям) различий не было. Опираясь на эти данные, они делают выводы о том, что математическая одаренность не связана напрямую с общей одаренностью. В качестве наиболее яркой особенности одаренных в математике школьников они называют способность придумывать экстраординарные доказательства для теорем, с которыми они не были знакомы ранее, а также интуицию, позволяющую понять природу математической структуры и доказательства.

Методики исследования. 1. Фигурная форма теста творческого мышления П. Торренса в адаптации Е.И. Щеплановой [2], 3 субтеста: «Нарисуйте картинку», «Завершение фигуры», «Повторяющиеся линии». 2. Методика на математическом материале «Система координат», разработанная в рамках метода «Креативное поле» Д.Б. Богоявленской.

Испытуемые. 20 человек, из них 13 студентов математических факультетов МГУ, МФТИ (ГУ), МГТУ им. Н.Э. Баумана, ФУ при правительстве РФ, 5 аспирантов, 2 кандидата физико-математических наук.

По результатам методики «Система координат» 5 испытуемых были отнесены к эвристическому, 15 — к стимульно-продуктивному уровню ИА.

Данные, полученные по методике Торренса, были сопоставлены с методикой «Система координат» с применением коэффициента корреляции Спирмена (данные обработаны в программе IBM SPSS Statistics 22). Были получены значимые между собой корреляции показателей методики Торренса: оригинальность и беглость ($r=0,693$, $p=0,001$), оригинальность и гибкость ($r=0,681$, $p=0,005$), скорость и гибкость ($r=0,933$, $p=0,000$), разработанность и гибкость ($r=0,458$, $p=0,049$). Достаточно предсказуемой была обратная связь между уровнем ИА и временем, затраченным на выполнение задания в методике «Система координат» ($r=-0,689$, $p=0,001$).

Одним из интересных результатов представляется то, что каких-либо значимых корреляций между показателем оригинальности Торренса и уровнем ИА получено не было. Согласно исследованиям Д.Б. Богоявленской, креативность эвристов основана на глубоком анализе и переосмыслении заданных условий. Поэтому в случае, если эвристы набирают высокий балл по оригинальности, механизм этого явления носит принципиально другой характер. Это можно проиллюстрировать на примере одного из самых ярких эвристов, набравшего к тому же максимальный балл по оригинальности среди всех испытуемых. Он часто переворачивал заданные стимульные фигуры, использовал их не как основную составляющую рисунка, а как периферийную деталь или соединительный элемент между частями картины.

Другим интересным результатом является значимая связь между уровнем ИА и разработанностью ($r=0,567$, $p=0,01$). Также была получена связь между разработанностью и количеством допущенных ошибок в методике «Система координат» ($r=0,474$, $p=0,04$). Согласно метаисследованию Kim [4], где анализируются данные по тесту Торренса с 1966 по 2008 года, разработанность возрастает от детского возраста к студенческому и затем резко падает у взрослых. Авторы связывают это с тем, что желание и готовность детей к детальной разработке оценивается и поощряется системой образования, а после вручения диплома это подкрепление исчезает. К тому же детальная разработка может стать помехой в динамичной последиplomной жизни. Это верно для большинства взрослых, но не для всех. У одаренных же показатели разработанности с возрастом только растут. Согласно Simonton [5], выдающиеся личности порождают много идей на ранних этапах своей карьеры, а уже позже сосредотачиваются на их разработке. Вследствие чего их продуктивность с возрастом растет. Можно предположить, что помимо указанных выводов высокие показатели по разработанности у эвристов объясняются характеризующей их способностью выходить за пределы заданного, их погруженностью в задачу, ориентацией по процесс ее выполнения.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002.
2. Фигурная форма теста творческого мышления П. Торренса — ТТСТ / Под ред. Е.И. Щеплановой. — М., 1993.
3. Gould S. J. (Ed.). The value of science: Essential writings of Henri Poincare. — N.Y.: The Modern Library, 2001.
4. Kim K. H. The Creativity Crisis: The Decrease in Creative Thinking Scores on the Torrance Tests of Creative Thinking // Creativity Research Journal. — 2011.

5. Simonton D. K. Creative productivity and age: A mathematical model based on a two-step cognitive process // Developmental Review. — 1983.
6. Torrance E. P. Torrance Tests of Creative Thinking. — Scholastic Testing Service, Inc., 1974.
7. Younggi C., Jonghoon D., Research On The Characteristics Of Mathematically Gifted Students In Korea // The 11th International Congress On Mathematical Education Monterrey. — Mexico, 2008.

Креативность и понимание

Никитина Е.С., Москва

Creativity and comprehension

Nikitina E.S., Moscow

Можно ли обучать креативности? Мы отвечаем — да. Но косвенно: через обучение пониманию, точнее, восхождению в понимании.

Рассмотрим некоторые предрассудки в отношении понимания, которые, на наш взгляд, тормозят включение последнего в специальный предмет обучения.

1. Бытует такое мнение, что понимание было всегда и без понимания человек не может действовать. Между тем, опора на понимание при принятии решений — результат длительного развития мышления. Поскольку Homo Sapiens вбирает в себя и интегрирует различные механизмы регуляции деятельности и жизни в целом, возможны, по меньшей мере, шесть разных систем отношений человека с миром и, соответственно, шесть разных систем регуляции поведения, жизни человека в мире. Эти системы переплетаются друг с другом и, тем не менее, их достаточно четко можно выделить в чистом виде. Описаны периоды в истории человечества, когда поведение регулировалось логикой удовлетворения потребностей, логикой реагирования на стимул, логикой стереотипа, логикой социальной нормативности и, наконец, логикой смысла или логикой жизненной необходимости. Последнее есть «поведение, в котором учитывается определенным образом вся система отношений с миром и вся дальняя временная перспектива. Если я ориентируюсь на смысл действия для меня, я не могу сделать что-то, что разрушительно для моей жизни в дальней перспективе. Подобно тому, как по любому маленькому кусочку голограммы можно восстановить целое, в смысле любого конкретного действия отражается весь жизненный мир как целое. Ориентируясь на смысл, человек поднимается над ситуацией [5, с. 155-158].

2. Понимание, как процесс, подобно вниманию в психологии, долгое время рассматривалось как не имеющее собственного содержания. Оно изучалось в качестве пускового механизма (непонимания) в составе других психических процессах. Л.М. Веккер привязал понимание к мышлению не только в качестве пускового, но и контролирующего и смыслообразующего мыслительную деятельность процесса. «Понятной или непонятной может быть своя или чужая эмоция. Но непонятная эмоция не перестает быть эмоцией как «психической реальностью» (Сеченов), также как непонятной перцептивный образ не перестает быть образом во всей его основной психологической специфичности. В отличие от этого непонятная мысль, если в ней действительно отсутствуют даже проблески понимания, перестает быть мыслью в ее специфическом качестве и может быть только механически воспроизведенной, что как раз и означает, что в этом случае от нее остается лишь пустотелая речевая оболочка» [4, с. 228]. Без понимания нет мысли в ее психологической специфичности. А специфичность эта состоит в двух языках — фигуративного (образного) и символического, обслуживающих человеческое мышление. Взаимодействие этих языков — по Веккеру, перевод с одного языка на другой — представляет собой процесс мышления как «непрерывный обратимый перевод информации с языка симультанно-пространственных предметных гештальтов, представленных образами разных уровней обобщенности, на символически-опера-

торный язык, представленный одномерными сукцессивными структурами речевых сигналов. Отдельная же мысль как структурная единица и результат мыслительного процесса в ее психологической специфичности представляет психически отраженное отношение как инвариант обратимого перевода с одного языка на другой» [4, с. 274–275]. Запускает же процесс мышления вопрос или проблема, как непонятность соответствующих предметных отношений в задаче. Задача же всегда есть знаковая модель проблемной ситуации. И тут мы приближаемся к текстовому воплощению процесса понимания.

Понимание есть такая процедура сознания, которая восполняет отдельное действие до целостного образования. Это акт овладения духовными смыслами, теми началами в предметах и явлениях культуры, которые не даны нам в ощущениях. Единственный способ овладения смыслами — их понимание. Для акта понимания нужен не только знак, но и Другой, которому необходимо этот знак объяснить, ввести в систему совместных знаний. Иначе, понимание есть одновременно и когнитивный и коммуникативный акт. В качестве регулярного сопровождения познания оно проявилось в эпоху письменности. Ведь печатное слово есть определенная остановка умственного движения, своего рода «стоп-кадр», позволяющий возвращаться к началу и соотносить его с результатом еще в процессе самого движения. Понимание проявляется в результате открытия «точки зрения» как единого и однородного пространства в диалогическом взаимодействии. Текст же становится посредником, субъектом коммуникативного акта. Теперь он несет не просто информацию о каких-либо событиях, но и цель (смысл) передачи этой информации в определенный временной отрезок — в конкретной коммуникативной ситуации. Восстановление этого «намерения» текста и есть его смысловой аспект. Субъектность текста — результат упрочения письменности в культуре. Втягивая прошедшие времена в новые коммуникативные ситуации, текст требует дешифровки знаний, отложившихся в его составляющих: знаках, образах, словах. Понимание есть акт воссоздания смысловых отношений, в противоположность отношениям предметным. Но вне предметности смысл не живет.

3. Понимать или не понимать можно все что угодно: от человеческих поступков до «языка» животных. Однако уже античная традиция связывала понимание с текстом или такими знаковыми организованностями, которые можно превратить в текст. До распространения письменности понимание только сопровождало иные психические процессы, будь то мышление, восприятие, воспоминание и проч., сопутствуя им в виде чувства «удивления» при рассогласованности явленного и привычного. С появлением письменных текстов понимание встало в один ряд с иными «умственными действиями», т.к. превратилось в самостоятельный процесс со своим продуктом. Чтение делает понимание особым видом умственного действия, с особыми операциями и результатом, поскольку прочтение текста предполагает понимание — извлечение смысла, а не только пересказ его содержания. Конечно, из текста можно извлекать не только смыслы, но и информацию, и авторский замысел, и эмоциональную напряженность, и лингвистические ошибки и многое другое. Но смыслы — есть сущностная характеристика текста. Накапливаясь в культуре, смыслы должны были фиксироваться, сохраняться. Таким средством и стал текст. Тексты — накопители смыслов. Вне текстов смыслы могут существовать в превращенной форме, во вторичных знаковых системах от ритуалов до предметов культуры. Но только в тексте смыслы могут получать значимость, согласовываться с иными смыслами и прирастать через техники интерпретирования. Если прав Веккер и понимание есть деятельность по перекодировке с одного языка на другой, то позиция понимающего — на границе текста. Понимающий — «третий в диалоге». Эта деятельность по соединению одного смысла с другим. И смысл существует только в цепи смыслов (отсюда непонимание текста — «не тот смысл»).

4. Смысл по своей природе диалогичен. Он всегда отвечает на вопрос. «Смыслами я называю *ответы* на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас

смысла» [1, с. 350]. Бессмысленное есть изъятое из диалога и превращенное в значение. Ведь если одной своей стороной смысл обращен к значению, то другой — к системе ценностей. Функция его и состоит в связывании значений для достижения определенной цели или реализации определенных ценностей. Он всегда внутри других смыслов и одновременно между ними. Без опоры на иные смыслы не может возникнуть личностный смысл как восстановленное понимание. Социальная функция смысла — раздвигать пространства сознания, включая в него других.

Три возможных смысловых сгущений текста предполагают и три позиции понимающего в отношении этих смыслов. Как считал Ориген, эти позиции в понимании находятся в иерархическом соподчинении. В зависимости от ситуации и цели деятельности, субъект может занять одну из трех возможных «познавательных» позиций. При установке на выход к знаниям через понимание можно говорить о *познавательной* позиции, при понимании ради нахождения решения — об *эвристической*, при установке на отделение истинного понимания от ложного — об *ориентационной* и т.д. «Внутренняя позиция не всегда приводит только к знанию: например, в *коммуникативной* позиции может быть достигнуто *приобщение* к чувствам и переживаниям автора или персонажа текста. Вообще иерархия позиций в пределах внутренней (практической) позиции — достаточно сложная и разветвленная. Например, от собственно познавательной позиции можно отделить *познавательно-критическую* позицию, связанную с тем, что понимающий имеет установку не только получить из текста знание, но и выступить в роли критика этого знания или предложенного пути выхода к нему. Аналогичным образом выделяется и *познавательно-оценочная* позиция. Какое-то место принадлежит и *гедонистической* позиции, в которой человек понимает ради наслаждения пониманием...» [2]. Понимание есть продукт озадаченности. Притом такой озадаченности, которая требует привлечение другого для завершения функциональной целостности: поскольку нужно кому-то объяснить свою позицию, возникает знание. Пониманию текстов нужно обучать также как и знаниям в них содержащимся. Это не естественный процесс, сопровождающий всякое обучение. Но процесс приобщение к родовым смыслам, их воспроизводству и сотворению. Обучение пониманию, на наш взгляд, может способствовать и развитию творческого, познавательного подхода к миру [3].

Список литературы:

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М.: Искусство, 1979. — 424 с.
2. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. — Тверь, 2001. — 731 с.
3. Богдавленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

Взаимосвязь креативности и агрессивности у младших подростков

Николаева Е.И., Беляева Е.М., Санкт-Петербург

Interrelation of creativity and aggressiveness of the teenagers

Nikolaeva E.I., Belyaeva E.M., Saint-Petersburg

Л.С. Выготский одним из первых писал о снижении творческих проявлений в подростковом возрасте [1]. Е. Торренс показал закономерные изменения проявления креативности в онтогенезе. Согласно его данным, наибольший уровень креативности отмечен у шестилетних детей. Поступление в школу обычно связано с падением креативности и

последующим небольшим подъемом в начальной школе. Далее обнаружен резкий спад уровня креативности и позднее постепенный подъем ее уровня по мере перехода из подросткового возраста в юность. Как и Л.С. Выготский, Е. Торренс объяснял падение уровня креативности конформностью подростков, острым желанием стать частью коллектива одноклассников, что требует от ребенка некоторой унифицированности [6].

Подростковый возраст представляет интерес для психолога как переходный период времени, когда под влиянием существенных физиологических изменений меняется поведение [3]. Многократно показана связь агрессивности с гормональными перестройками этого времени. Однако очевидно, что физиологические изменения у одних подростков ведут к появлению антисоциального поведения, тогда как у других этого не происходит [4]. Следовательно, существуют психологические механизмы, канализирующие физиологическую энергию в том или ином направлении.

Известно, что уровень половых гормонов, выброс которых в подростковый период возрастает в 1000 раз, коррелирует не только с агрессивностью, но и с креативностью [3]. Можно предположить, что именно креативность является тем механизмом, которая канализирует энергию половых гормонов в социально адекватные механизмы, в частности через создание некоторого творческого продукта.

Именно поэтому целью данной работы стал сравнительный анализ агрессивности у детей с разной выраженностью креативности. В исследовании принимали участие 158 учащихся 6–7 классов (мальчиков — 61, девочек — 97).

С помощью теста Е. Торренса дети были разделены на две группы: тех, у кого уровень креативности был выше и ниже среднего значения в данной группе.

Были использованы следующие методики: тест креативности Е. Торренса [5], диагностика состояния агрессии (опросник Басса — Дарки) [2].

Процедура выполнения теста креативности Торренса состояла в предъявлении каждому ребенку листа бумаги с набором незаконченных элементов. Детям предлагалось дорисовать каждый элемент до законченного изображения.

Тест Басса — Дарки представляет собой опросник, состоящий из 75 утверждений, на которые испытуемый отвечает «да» или «нет». Он позволяет определить уровень агрессивности и враждебности.

После проведения теста Торренса подростки были разделены на две подгруппы: тех, у кого уровень креативности был выше среднего по данной группе подростков и ниже среднего. Всего детей с более высоким уровнем креативности было 74 человека, из них мальчиков — 27, девочек — 47. Детей с менее высоким уровнем креативности было 83 человека, из них мальчиков — 33, девочек — 50.

Далее были сопоставлены различные показатели агрессивности, полученные с помощью теста Басса — Дарки у детей с различным уровнем креативности. Группы младших подростков существенно отличались по показателям «косвенная агрессия», «обида» и «враждебность», причем уровень значений этих показателей ниже у тех подростков, чей уровень креативности выше.

Затем был проведен регрессионный анализ, обнаруживший значимое влияние на зависимую переменную «уровень креативности» независимых переменных «косвенная агрессия», «обида», «враждебность». Поскольку коэффициента бета имеет отрицательное значение, между переменными существуют обратные отношения: чем выше уровень креативности, тем ниже эти показатели. Переменная «враждебность» объясняет 4% изменений переменной «креативность».

Влияние независимой переменной «враждебность» обнаружено на зависимые переменные «Оригинальность» ($R^2=0,031$, $\beta=-177$, $P=0,026$) и «Разработанность» ($R^2=0,029$, $\beta=-171$, $P=0,032$). Чем выше враждебность, тем ниже уровень оригинальности и разработанности. Влияние независимой переменной «чувство вины» выявлено на зависимую переменную «Гибкость» ($R^2=0,066$, $\beta=0,258$, $P=0,001$): чем выше чув-

ство вины, тем больше гибкость. Влияние независимой переменной «Обида» на переменную «Оригинальность» $R^2=0,024$, $\beta=-0,205$, $P=0,010$: чем больше обида, тем меньше оригинальность. Влияние независимой переменной «Косвенная агрессия» обнаружено на переменную «Беглость» $R^2=0,035$, $\beta=-0,186$, $P=0,019$: чем выше косвенная агрессия, тем ниже беглость.

Таким образом, данные свидетельствуют о том, что наиболее типичные для подросткового возраста проявления агрессивности в виде косвенной агрессии, обиды и враждебности отрицательно связаны с параметрами креативности.

Однако очевидно, что подростковый возраст наступает у мальчиков и девочек в разное время. А потому в 13 лет практически все девочки уже вступили в пубертатный период, тогда как не все мальчики находятся в этом кризисном состоянии. Поэтому был проведен раздельный регрессионный анализ для групп мальчиков и девочек.

Оказалось, что полученные результаты определяются, в основном девочками, число которых в данной выборке оказалось больше (поскольку в данной школе оказалось подобное распределение младших подростков).

Для мальчиков был обнаружена тенденция влияния для независимой переменной «чувство вины» в отношении зависимой переменной «уровень креативности» $R^2=0,056$, $\beta=0,236$, $P=0,065$: т.е. чем выше чувство вины, тем выше и уровень креативности (хотя здесь можно говорить лишь о тенденции). Однако эта же переменная значимо влияла на параметр креативности — гибкость ($R^2=0,114$, $\beta=0,337$, $P=0,008$). Следовательно, независимая переменная «чувство вины» объясняет более 11% изменений зависимой переменной гибкость, причем чем выше чувство вины, тем выше гибкость.

Более того, независимая переменная «вербальная агрессия» была прямо связана с параметром «оригинальность» ($R^2=0,069$, $\beta=0,26$, $P=0,041$). А зависимая переменная «разработанность» была прямо связана с ситуативной тревожностью ($R^2=0,081$, $\beta=0,285$, $P=0,026$) и обратным образом с подозрительностью ($R^2=0,120$, $\beta=-0,347$, $P=0,006$). Следовательно, разработанность тем выше, чем выше ситуативная тревожность, хотя только 8% дисперсии этой переменной объясняется влиянием ситуативной тревожности. Она также выше, чем ниже подозрительность и 12% дисперсии этой переменной объясняется данным влиянием. Следовательно, для мальчиков нет такой простой негативной связи между параметрами агрессивности и креативности. Более того, в некоторых случаях она позитивна.

При этом с возрастом у мальчиков падает гибкость ($R^2=0,092$, $\beta=-0,303$, $P=0,018$), обида ($R^2=0,069$, $\beta=-0,263$, $P=0,039$), враждебность ($R^2=0,073$, $\beta=-0,270$, $P=0,035$). Можно предположить, что у мальчиков происходит постепенное вхождение в пубертатный период, когда, согласно Л.С. Выготскому, их уровень креативности в большей части снижается. При этом уменьшаются и значения детского уровня агрессивности — враждебности и обиды.

У девочек, которые, в основном, уже находятся в пубертатном периоде, высокий уровень креативности коррелирует со снижением уровня агрессивности. Именно у девочек зависимая переменная «общий уровень креативности» связана с независимыми переменными «обида» ($R^2=0,049$, $\beta=-0,222$, $P=0,029$), «враждебность» ($R^2=0,056$, $\beta=0,236$, $P=0,020$), «личностная тревожность» ($R^2=0,035$, $\beta=0,188$, $P=0,066$).

Можно сделать вывод о том, что дети с высоким уровнем креативности имеют более низкий уровень враждебности и агрессивности, но весьма часто у них обнаруживаются высокие уровни тревожности.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. — М., 2012.
2. Диагностика состояния агрессии (опросник Басса — Дарки) // Диагностика эмоционально-нравственного развития / Ред. и сост. Дерманова И.Б. — СПб, 2002. — С. 80–84.

3. Николаева Е.И. Психология детского творчества. — СПб: Питер, 2010. — 240 с.
4. Николаева Е.И., Гаджибабаева Д.Р. Сравнительный анализ личностных особенностей подростков, проживающих в семье и в интернате (на примере Дагестана // Психология образования в поликультурном пространстве. — 2011. — Т. 2. №14. — С. 70–73.
5. Туник Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. — М.: Дидактика плюс, 2002.
6. Torrance E. P. A longitudinal examination of the fourth grade slump in creativity // *Gifted Child Quarterly*. — 1968. — V. 12. — P. 195–199.

Особенности творческого потенциала будущих психологов

Полякова О.Б., Селезнева С.В., Москва

The specifics of the creative potential of future psychologists

Polyakova O.B., Selezneva S.V., Moscow

Изучая специфику профессиональной подготовки будущих психологов и осуществляя профилактику психологических предпосылок их профессиональных деформаций, под которыми понимают изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса; изменение психической структуры, качеств личности под влиянием выполнения профессиональных обязанностей [11, 12], особое внимание уделено раскрытию способности к творчеству (согласно Д.Б. Богоявленской, «способность к творчеству — это путь развития способностей и становления личности, ибо она не-предзадана и строится постоянно. Шаг назад — и вы не способны творить. Самодостаточность и самочинность — вот обязательные условия для творца» [1, с. 301]) и творческого потенциала как совокупности качеств человека, определяющих возможность и границы его участия в трудовой деятельности, способностей индивида, необходимых для творческой деятельности, интегрального качества человека, ядра его сущностных сил, выражающих меру активности индивида в процессе его самореализации [7, 9, 10]. Подчеркивая важность «психологического наполнения» понятия творчества, возникает необходимость обращения к методу «Креативное поле», который «...кроме выявления способности субъекта к развитию деятельности за пределами исходных требований позволяет тщательно отслеживать и «технику делания», т.е. процессуальную составляющую творчества. Это находит выражение в фиксации момента и характера проявления познавательной самостоятельности, в детальном шкалировании и иерархии всех способов действий в ходе овладения экспериментальной деятельностью и дальнейшего ее развития» [1, с. 300].

Раскрытие и развитие творческого потенциала будущих психологов (предварительная диагностика, формирование положительной профессиональной мотивации, организация творческой деятельности, контроль качества выполнения творческой деятельности), выявление соответствия полученных результатов запланированным), а также формирование качеств, необходимых для успешности этого процесса (творческой активности, оригинальности, способности и стремления к внесению новизны, комбинированию идей, перевоплощению, мобилизации сил и прошлого опыта, развитого воображения и эмоциональной отзывчивости) способствуют успешной профессиональной подготовке и ранней профилактике психологических предпосылок профессиональных деформаций [6, 8].

В диагностический блок выявления особенностей творческого потенциала были включены опросники: «Вы исполнитель или творец?» (Н. Власова) [2, с. 129–132, 224], «Каков ваш творческий потенциал?» [3, с. 28–30; 4, с. 26–29] и «Оценка уровня творческого потенциала» [5].

У будущих психологов выявлены:

1. Высокий уровень творческого потенциала (согласно опроснику «Вы исполнитель или творец?» — 47,53 балла). Студенты испытывают желание заняться работой, которая для них является совершенно новой и никак не связана с их предыдущими профессиональными занятиями, желание получить информацию обо всем, что в той или иной мере касается совершенно новой заинтересовавшей их работы, желание развить новую работу, придать новые направления, повороты, сферы; могут принять активное участие в изменении окружающего мира, улучшить окружающий их мир; прерываются и устраивают паузы только, когда работа завершена и ее успех не вызывает сомнений; в будущем у них ожидаются идеи и социальные роли, направленные на то, чтобы позитивно изменить среду, в которой они живут; даже при уже сложившемся собственном мнении по той или иной работе готовы внести чужие коррективы, если им приведут убедительные аргументы; их идеи могут значительно улучшить среду, в которой они живут; при неудаче продолжают работать и ищут причину неуспеха. У будущих психологов отсутствуют: инертность и неуверенность в своих силах, которые в большинстве случаев тормозят творческое мышление; выбор линии наименьшего сопротивления, при котором многое теряется; ярко выраженный рационализм. Студенты обладают способностями, которые позволяют им серьезно и плодотворно заниматься творческой работой. Большой творческий потенциал позволяет иметь богатый выбор видов работ. Далее вопрос встает уже о мотивации и трудолюбии.

2. Средний уровень творческого потенциала (согласно опроснику «Каков ваш творческий потенциал?» — 41,63 балла). Будущие психологи обладают теми качествами, которые позволяют вам творить, но у них есть и проблемы, которые тормозят творчество. С целью осуществления сравнительного анализа способностей (основных качеств творческого потенциала) были высчитаны средние арифметические значения по каждой способности у каждого студента отдельно, а потом по всей выборке. Доминирующими способностями являются: любознательность (2,97 балла), способность абстрагироваться (2,84 балла), степень сосредоточенности (2,81 балла). Менее значимыми выступают: вера в себя (2,26 балла), амбициозность (2,18 балла), зрительная память (2,03 балла). Слабо развитые качества, мешающие творческому процессу: слуховая память (1,75 балла), постоянство (1,62 балла), стремление к независимости (1,27 балла). Речь не о возрастной особенности, не о потребности быть независимым в межличностных отношениях, а о независимости от мнения других, готовности принимать на себя ответственность за собственные самостоятельные решения и результаты своей деятельности.

3. Выше среднего уровень творческого потенциала (согласно опроснику «Оценка уровня творческого потенциала личности» — 126,84 балла). Более половины людей в студенческой группе чаще всего поддерживают инициативы и предложения будущих психологов. Бывали случаи, когда им приходилось предпринимать нечто такое, что было воспринято их друзьями как неожиданность, как принципиально новое дело. К сожалению, не часто студентам удается проявить находчивость и предприимчивость, но приходилось находить принципиально новые подходы в решении старых проблем. Будущие психологи отмечают у себя относительно высокий уровень способности генерировать идеи, решительности, требовательности и настойчивости. По принципу 50х50 им удастся воплотить в жизнь свои идеи и проекты. Они стараются начатое дело доводить до конца, часто им приходится отстаивать свои принципы и убеждения. К качествам, помогающим будущим психологам проявлять себя творчески, относятся: коммуникабельный (9,31), оптимист (9,24), практик (8,69), целеустремленный (8,44), эврист (7,72), энергичный (7,63). Средними качествами по степени выраженности являются: гибкий (7,50), конкурентоспособный (7,37), лидер (7,08), новатор (6,53), принципиальный (6,39), реформатор (6,21). Слабо сформированными, тормозящими творческое развитие, выступают такие качества, как: авторитарный (6,17), интеллигентный (5,93), независимый (5,89), революционер (5,71), решительный (5,64), требовательный (5,39).

Таким образом, у студентов — будущих психологов определен выше среднего уровень творческого потенциала, основными особенностями которого являются: коммуникабельность, любознательность, оптимизм, практико-ориентированная направленность, сосредоточенность, способность абстрагироваться, целеустремленность, эвристические способности, энергичность. Для дальнейшего повышения уровня творческого потенциала необходимо развивать: инициативность, интеллигентность, независимость, постоянство, решительность, слуховую память, способность двигаться вперед, способность доводить начатое дело до финального конца, стремление к независимости, стремление по максимуму использовать появившиеся возможности, требовательность, уверенность в себе.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002. — 320 с.
2. Вы исполнитель или творец // Малинин Е.Д. Философия жизненного успеха. — М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. — 240 с.
3. Каков ваш творческий потенциал // Тесты. Профориентация. Выбор профессии / Сост.-изд. О.И. Тушканова. — М., 2001. — 48 с.
4. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. — 2014. — №1 (11). — С. 23–26.
5. Полякова О.Б. Профессиональная образовательная среда на защите будущих специалистов от профессиональных деформаций // Мир психологии. — 2013. — №4. — С. 120–131.
6. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности. — М.: МПСУ, 2013. — 272 с.
7. Polyakova O.V. Category professional deformation in psychology // Procedia: Social and Behavioral Sciences (Scopus). — 2014. — V. 146, 25 August 2014. — P. 279–282.

Психология и психагогика искусства как «зона ближайшего развития» для психологии личности

Пузырей А.А., Москва

Psychology and psychagogy of art as “zone of proximal development” for psychology of personality and for psychotherapy

Puzyrey A.A., Moscow

Текст сценируется рассмотрением двух смысловых «пропорций».

1. Искусство так относится к Жизни, как Психология искусства относится к самому Искусству. Отправляясь от ранних работ Выготского «Психология искусства» и Бахтина «Искусство и ответственность» на материале «Казуса Гёльдерлина» и других, в частности М. Чехова, можно показать, что искусство — это не «пришлепка к жизни» (Мамардашвили), только внешним образом соотносимая с ней, но — ее «орган» ее катарсического преобразования, подобного, по слову Выготского «евангельскому чуду претворения воды (ветхой жизни) в вино (жизни новой).

В контексте отношения Искусства к Жизни рассматривается вопрос о том, как соотносятся в человеке искусства (на примерах Гёльдерлина, Бетховена Ван Гога, Врубеля, Пикассо, Целана и др.), и шире — человека творчества, включая философа (Сократ, Ницше, Витгенштейн, Фуко), ученого (Эйнштейн, Дирак, Гедель, Ландау), а также, врача, психолога и психотерапевта — две его ипостаси: «человеческого, слишком человеческого» (Ницше) в нем и — собственно «творца»: художника, мыслителя, терапевта.

Отправляясь от поздних работ Фуко, а также Мамардашвили мы рассматриваем искусство, как особый род «практик себя» — в изначальном смысле слова «Практика»,

как «возобновляющего себя нравственного Деяния» (Платон), как работы, высвобождающей место для свободного личностного действия, т.е. — Поступка (Бахтин) и для самой личности (Мамардашвили).

Как искусство «продолжает» и амплифицирует жизнь — «терапеврует», т.е., «ис-Целяет» ее, позволяет ей достигать «полноты», исполнения, эсхатологического свершения, вплоть до ее претворения, преображения — так и психология искусства, «правильно» выполняемая аналитика искусства, истолкование, в широком смысле — «чтение» — текстов искусства продолжает и амплифицирует исходный («наивный» — Выготский) опыт чтения текста искусства. Важно: «живой» опыт чтения, ибо «текст есть то, что рождается внутри чтения этого текста» (Мамардашвили) и извлечения этого опыта чтения. Это понимание содержится уже в идее метода «читательской критики» Выготского, в силу чего его следует признать собственно феноменологическим, причем — в отличии от традиционной гуссерлевской феноменологии — тут мы встречаемся с феноменологией инициального опыта, параллели которой можно обнаружить в современной гуманистической и экзистенциальной психотерапии и психологии (Роджерс, Юнг, Дюркхайм, Ялом и др.).

Так понимаемая феноменология и феноменология инициальных опытов о человеке в искусстве — в качестве своего аппарата — включает особую — майевтическую герменевтику. Чтение и толкование текстов искусства здесь — в противовес традиционной технике интерпретации (Фрейд и традиционная философская герменевтика), идет не от интерпретации, «наделяющей» смыслом интерпретируемое, и (подобно модельному представлению в классическом галилеевском естествознании) замещающему его собой, но, как настаивал уже — в противовес Фрейд — Юнг — толкование обеспечивает «восстановление» прямого контакта с интерпретируемым (к примеру — с опытом сновидения) и амплификацию его. Как мы пытались показать в своих работах, метод «активного воображения» Юнга (равно как метод «активного слушания» Роджерса или «активного чтения» Мамардашвили) является уже полноценной версией феноменологии, которая именно в самом интерпретируемом берет свое начало и доводит интерпретируемый опыт до его исполнения («мысль не выражается в слове, но свершает себя в нем» — Выготский), до-водит первоначальный опыт до его данности в качестве собственно «феномена».

Можно, стало быть, сказать также, что искусство так относится к внутренней — душевно-духовной — жизни человека, как к этой его жизни относится сновидение. И, соответственно: феноменология и феноменология инициальных опытов о человеке в искусстве (и включенная в нее, в качестве ее аппарата, майевтическая герменевтика) так относятся к самым этим опытам о человеке в искусстве, как феноменология и феноменология инициальных опытов о человеке в его сновидениях относится к самим этим опытам.

При этом, феноменология и встроенная в нее майевтическая герменевтика, которая «извне» амплифицируют самые опыты, только восполняют и продолжают, только «встраиваются в фарватер» и амплифицируют — всегда уже наличную и работающую в составе самого «читаемого» опыта — его изначальную и имманентную феноменологию и встроенную в нее майевтическую герменевтику! Интерпретация является только экстерииоризацией и «органопроекцией» (Флоренский) жизни. И, если бы не было этой изначальной и имманентной феноменологии и герменевтики, никакая «внешняя» (в обычном смысле понимаемая) феноменология и герменевтика были бы невозможны.

«Жизнь (внутренняя, душевно-духовная жизнь) есть по-нимание жизнью себя», и «по-нимание жизнью себя есть ее собственная — изначальная и имманентная — герменевтика (Дильтей, которая выполняется через свою «экстерииоризацию», внутри и через себя «вы-с-казывание» (Бахтин, Хайдеггер).

Уже у Выготского «всякая высшая, собственно человеческая форма психической жизни, есть, вместе с тем, и своя собственная психотехника», «работа психики с со-

бой», и, к тому же — интерсубъективная — в своей изначальной и основной форме. Возникающее тут «противоречие» между участным присутствием герменевта и феноменолога в новой жизни (которой его работа «исправляет пути»), и установкой на ее только «высвобождение» и предоставление ей возможности развертываться по своей собственной логике — противоречие это разрешается при понимании, что речь тут должна идти о большей и другой целостности: о новой жизни, интерсубъективной по своей изначальной и основной форме. Стало быть, и феноменология тут, по необходимости должна быть — «феноменологией интерсубъективности», феноменологией интерсубъективного (не интерсубъектного) опыта.

В отличие от традиционной герменевтики, в этом случае не возникает дурной пирамиды замещающих интерпретаций, с каждым очередным шагом интерпретации только все больше отдаляющим интерпретацию от интерпретируемого, но имеет место нечто вроде «наращивания оптики», которая (при правильном ее достраивании и «настройке») на каждом шаге достигает только все большей «разрешающей способности» при сохранении полной «прозрачности» всего кортежа линз (как в телескопе, в микроскопе). «Доводящая свое дело до конца интерпретация должна — и именно через свое развертывание — сама себя «стирать», оставляя интерпретирующего перед прямым предстоянием интерпретируемого» (Хайдеггер).

Интерпретация оказывается в данном случае «дискурсом, возобновляющим жизнь из ее собственного Начала, проводя ее через точку «катастрофы», а не научным текстом, передающим знание» (Фуко). Чтобы «видеть картиной Сезанна» (Мамардашвили) — 1) видеть, как Сезанн видел то, что он видел, 2) видеть, как Сезанн бы видел то, что я здесь и сейчас вижу и 3) быть может, впервые начать видеть вообще — про-зреть, про-будиться — чтобы «видеть картиной Сезанна», надобно видеть самую картину Сезанна, т.е.: получить и суметь «правильно» извлечь полноценный опыт восприятия этой самой картины Сезанна, ибо: «текст есть то, что рождается в чтении — этого — текста». Но также: «текст читается — другим — текстом».

Переход от феноменологии к феноменогике означает: «при-ведение к видению» не только на стороне вос-принимającego («субъекта»), но также — и, прежде всего! — на стороне «вос-принимаемого» («Другого»). «Видеть можно только видящего», т.е.: при-веденного к Видению. Что знал уже Гегель (а до него — Плотин с его формулой: «видящий — в видимом»).

2. Психология искусства так относится к практической психологии (включая и современные направления и школы так называемой «гуманистической» и «экзистенциальной» психологии), как практическая психология относится к психологии собственно научной, а именно: они составляют для них «зону ближайшего развития» (по Выготскому).

Но также: психология искусства, практикуемая в форме майевтических «практик себя», в форме майевтической феноменологии и феноменогике искусства, так относится к традиционной психологии искусства (как «отрасли психологии»), как эта последняя — к практической.

Психологии искусства, как феноменология и феноменогика инициального опыта искусства, поставляет такие «опыты о человеке» и дает такую их аналитику, которая способна выступать, как фундаментальная онтология, или общая психология — в том ее понимании, какое было намечено в ранних работах Выготского, т.е. — как конкретной «философии (или аналитики) практики», как «психологии распределенного знания» (Ср. идею «генеалогической критики» у Фуко).

Это и позволяет такой психологии искусства — соответствующей пониманию искусства, как одной из фундаментальных «практик себя» — стать «зоной ближайшего развития» для практической психологии, даже и в самых «продвинутых» ее гуманистических и экзистенциальных версиях, открывающей для нее перспективу «подняться» до собственно «антропо-практик».

Творчество и адаптация

Ростовский В.П., Куприянова В.Н., Москва

Creativity and adaptation

Rostovsky V.P., Kuprianova V.N., Moscow

Творчество — это потребность в новом образе существования, вызов к жизни нечто нового.

Но, если, по мнению В.Н. Дружинина, дезадаптация отдельного человека — явление локальное в пространстве и времени, то дезадаптация Человека как вида есть глобальная предпосылка частных вариантов отчуждения.

Суть креативности, как психологического свойства, сводится, по Я.А. Пономарёву, к чувствительности к побочным продуктам своей деятельности. Каждый человек видит результат в достижении цели (целесообразные результаты), а творческая личность видит результат в творении нового [4].

Жизненная стратегия — это искусство ведения собственной жизни, главной целью которой является поиск и осуществление своего уникального смысла [1]. Важными характеристиками жизненной стратегии являются уровень ответственности, степень осмысленности жизни, система ценностей и отношений человека.

Люди с более высокими показателями осмысленности жизни и общего уровня субъективного контроля, как правило, выбирают и реализуют такой способ жизни, который лежит в основе жизненной стратегии как творчества, т.е. сознательно или неосознанно занимают позицию активного творца своей жизни и опираются на такие ценности, как любовь, красота, творчество, добро, развитие.

Существуют различные определения психического развития: изменение потребностей или типов мышления, постановка и решение проблем, диалогическое взаимодействие и прочие. В обобщенном виде психическое развитие понимается как приспособление или творчество [3].

В нашем понимании, адаптация — это всегда креативный процесс, при помощи которого личность изменяет себя и свой внешний, внутренний мир. При этом всегда создается что-то качественно новое, по сравнению с тем, что было прежде и этот процесс постоянных взаимосвязанных изменений происходит как в неживой, так и в живой материи, элементом которой являются: социум, человек, индивид, личность.

Сущность творческого процесса заключается в реорганизации имеющегося опыта и формировании на его основе новых комбинаций. Творчество приводит к созданию чего-то нового, поскольку оно представляет собой антипод шаблонной стереотипной деятельности и не повторяет уже ранее известного. В более широком плане творчество следует искать там, где есть движение от низшего к высшему.

Развитие творческих способностей каждого человека входит составной частью в понятие человеческого счастья. Гармоничное развитие означает согласованность взаимодействия различных аспектов и элементов сложной, многоуровневой системы, которая называется личностью.

В контексте рассматриваемой нами проблемы особый интерес представляет вычленение из сложной системы личностных образований профессиональных способностей и их сочетание с творческим мышлением человека. Практическое значение представляет вопрос изучения развитости творческих профессиональных способностей и возможности их улучшения при помощи специальных методов и приемов.

Сами по себе творческие способности представляют собой тоже сложный комплекс элементов. Интеллект большинством психологов рассматривается как способность индивида адаптироваться к окружающей среде. С точки зрения Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, названный им

«фактором G», от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развития специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задачах адаптации.

Творческое мышление — пластично, подвижно, оригинально. При исследовании связи между интеллектом и творческими способностями у детей младшего школьного возраста лет, выяснилось, что дети с высокими уровнями интеллекта и творчества уверены в своих возможностях. Они хорошо контролируют свои действия, ведут себя свободно. Хорошо интегрируются в обществе и проявляют большой интерес ко всему новому, не боясь каких-то ограничений [2].

Деадаптация возникает из-за несоответствия желаний, способностей и возможностей личности с состоянием и требованиями социума и природы. Степень деадаптации зависит от величины доминирующих потребностей, а также от разницы между энергией, информацией и временем, которые необходимы для их удовлетворения, и от того, что есть у него в наличии на данный момент.

Кроме этого адаптация или деадаптация зависит от состояния: природной среды; социально-бытовых условий; особенностей основного вида деятельности: игра, учеба, труд; поведения: активного — пассивного, импульсивного-контролируемого, быстрого — медленного; общения: общительный — замкнутый и прочее.

В ранее опубликованных работах нами были подробно рассмотрены следующие уровни адаптации: физиологический, психофизиологический, психический, личностный; пассивный и активный; субъективный и объективный; рефлексивный и целенаправленный. Кроме того, проведен анализ стратегий адаптации — как организации постоянных переходов из состояния деадаптации, вызванного агрессивной средой, в другие условия жизни и жизнедеятельности. Было показано, что механизмы адаптации помогают осуществлять стратегии и тактики подобных переходов.

При адаптации в пространственно-временном континууме внешнем и внутреннем, они могут растягиваться или сжиматься, структурироваться или деструктурироваться, приобретать положительные или негативные эмоциональные окраски.

Ход времени изменяется как объективно, так и субъективно. Психологическое время может ускорять свой ход при радостных событиях или замедляться — при стрессовых ситуациях. Продолжительность жизни, определяется объективно прожитыми годами, а субъективно — событийной насыщенностью.

Личность пытается всячески отсрочить наступление неприятных и опасных моментов своей жизни, поэтому специально затягивает, удлинит существующий временной потенциал.

Враждебность настоящего времени способствует тому, что люди с чувствительными, психастеническими чертами более активно обращаются к прошлому времени. Человек живет интересами, образами, обычаями прошлых веков или десятилетий как общества, так и лично своих. Люди начинают увлекаться историей как наукой и как хобби.

Личность постоянно оценивает все происходящее и выделяет значимые и не значимые процессы и объекты. Постоянно происходит подстраивание под происходящие изменения во внешнем и внутреннем мире. И от адекватности этих подстроек зависит степень адаптивности или деадаптивности личности.

Внешне яркая жизнь может сочетаться с духовной пустотой. Также как и внешне скучная жизнь ученого — теоретика, композитора, верующего может быть очень яркой и содержательной во внутреннем плане.

Список литературы:

1. Васильева О.С., Демченко Е.А. Изучение основных характеристик жизненной стратегии человека // Вопросы психологии. — 2001. — №2. — С. 74–85.
2. Куприянова В.Н. Развитие личностного адаптационного потенциала младших школьников на уроках труда и изобразительного искусства и на занятиях в кружке

- по декоративно-прикладному творчеству // Личность в изменяющихся социальных условиях: Сборник материалов Междунар. науч.-практ. конф. Красноярск, 26–27 апреля 2012 г. / Отв. ред. Е. В. Гордиенко. — Красноярск, 2012. — С. 148–151.
3. Орлов А. В. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекция, практики. — М.: Логос, 1995.
 4. Пономарёв Я. А. Психология творчества // Тенденции развития психологической науки. — М.: Наука, 1988.

А. С. Хомяков о критериях смысла научного познания

Серова О. Е., Москва

A. S. Khomiakov about the criteria for the meaning of scientific knowledge

Serova O. E., Moscow

Выстраивание стратегии междисциплинарных исследований предполагает решение целого цикла методологических проблем. Наибольшую актуальность приобрел сегодня вопрос гуманизации и этических регуляторов научного познания. Обозначилась проблема, которая, по выводам И. Т. Фролова и В. Г. Борзенкова (2001), не став еще в строгом смысле теорией, становится уже методологией фундаментальных исследований. И эти исследования отчетливо демонстрируют, как теряет сакральный статус требование жесткого размежевания естественнонаучного и гуманитарного знания, когда усвоенное отечественной наукой в ряду ценностей западноевропейского рационализма. Интегративная методология, характерная для исследований тех русских ученых, мысль которых отличала укорененность в основаниях отечественной духовной культуры, открывала возможность объемного подхода к основополагающим теоретическим вопросам. Одним из таких исследователей был А. С. Хомяков. Его учение, созданное в середине XIX в., строилось на эпистеме ипостасности Личности, триединства ее семантической основы и идее духовно-нравственной целостности. Наука мыслилась ученым а) как плод устремления духа человека к абсолютной Истине (что является подлинным основанием всякого познания), и б) как инструмент овладения знанием в его когнитивно-нравственном единстве. В континууме своего существования такое знание может быть доступно разным формам постижения в опыте и наблюдении. И в масштабе базисной типологии система наук реально представлена 1) науками положительными (простое изучение законов видимой природы) и 2) науками «догадочными», изучающими законы человеческого духа и его проявлений. Только в свете достижений наук о духе возможна истинная оценка результатов прикладных наук.

Личность человека-творца, осуществляющая познание, выступает вторым ключевым фактором в этой системе. Познание — живой процесс: его качество зависит от интерпретации полученного материала в нравственном плане личности. Отсюда, результаты научного познания есть *всегда* убеждения. И знания только тогда обретают жизненную силу, когда выверяются сознанием человека по шкале Абсолютной нравственности и, преобразуясь в иерархию ценностных представлений, усваиваются им как факты внутреннего опыта. Но в основе знания-убеждения лежит не произвол спонтанной субъективности, а ипостасная способность человеческого разума интуитивно прозревать общечеловеческую истину. По словам ученого, глубинная мотивация к познанию происходит из того неопределенного *ясновидения* разума человека, которое предугадывает многое, *чему еще не может дать имени*, предчувствуя и предсказывая будущие выводы и всю полноту и величие еще не созданной науки (ср.: априорные познавательные структуры, описанные Г. И. Челпановым). Занятия научным творчеством рассматриваются Хомяковым в качестве *нравственной обязанности*, представление о которой вырабатывается на двуединой основе — результатов внутреннего самоопределения субъекта и общего понимания всечеловеческой нравственной истины (как

формы пребывания ее в сознании человечества). Потому Хомяков писал, что любая наука находится в прямой зависимости от понятия о всемирной истине, будь оно философское или религиозное, а *смысл науки основывается только на объявленных началах всемирного знания или верования, которые принимает такой-то человек*. За подобные суждения Хомяков надолго был исключен из конвенции «серьезных ученых». Он провидел эту ситуацию, с горечью писал, что ученые никогда не примут выводы, нарушающие их «умственное спокойствие», однако, всегда оставаясь бесстрашным борцом за научную истину, считал долгом русского ученого заглядывать «в темную и страшную глубину аналитических вопросов». XX в. заставил вновь обратиться к опыту научных изысканий Хомякова. Так, переосмысливая традиции западноевропейского подхода к научному познанию, М. Хайдеггер пришел к заключению, что действительность истолковывается в свете идей, и мир взвешивается ценностями.

К проблеме соотношения креативности и интеллекта

Смирнова Е.О., Москва

On relationship between creativity and intelligence

Smirnova E.O., Moscow

В последнее время наблюдается тенденция возрастающего интереса к проблематике творчества и поиску одаренных людей со стороны самых различных структур, начиная от государственных, общественных организаций, средств массовой информации (государственная программа «Одаренные дети России», на телевидении — «Умники и умницы», «Минута славы», «Сокровище нации» и т.д.) до представителей крупного корпоративного бизнеса, как у нас в стране (фонды Потанина и другие), так и за рубежом. Билл Гейтс говорит в своих выступлениях о проблеме построения новой бизнес-стратегии, которую он называет «креативный капитализм».

В зарубежной психологии во второй половине 20-го века получили широкое распространение подходы Гилфорда и Торренса, которые в настоящее время доминируют в практике и в нашей стране (Богоявленская, 2002). Их успех связан с введением новых тестов непосредственно выявляющих творческий потенциал человека, в отличие от тестов интеллекта, к данному времени доказавших свою несостоятельность в его выявлении. Одновременно это привело к постановке новой проблемы: соотношения креативности и интеллекта.

В серии исследований по тестам креативности, основанным на решении задач открытого типа, т.е. таким, которые не имеют какого-то одного правильного решения и допускают неограниченное число решений (в отличие от тестов интеллекта, использующих задачи закрытого типа, имеющие только одно или несколько заранее известных правильных решений), было показано, что обоснованность и надежность тестов креативности ниже, чем у тестов интеллекта. Однако, вышесказанные критерии находятся в приемлемых границах. Обнаружилось отсутствие жесткой связи между этими уровнями. У разных людей креативность и интеллект могут быть выражены в самой разной степени, что, в свою очередь, накладывает отпечаток на всю личность человека (Radford, Burton, 1974).

В решении вопроса о влиянии уровня развития интеллекта на возможность достижения социально значимых результатов в творческой деятельности преобладает точка зрения, которая названа «теорией порога» в основе которого лежит эмпирическое обобщение сделанное Торренсом. Суть его в том, что оптимальный уровень развития интеллекта лежит в области коэффициента интеллектуальности (IQ), который примерно равен 120. Т.е. для творческих решений необходим определенный интеллектуальный ресурс выше среднего. Более высокий уровень развития интеллекта не содействует творческим достижениям человека, а иногда может и препятствовать им. Интеллектуальный коэффициент ниже 120 может послужить препятствием для высоких достижений в творческой деятельности.

Данные, полученные в нашем исследовании соотношения креативности и интеллекта у группы из 104 студентов 4 курса дневного отделения МФТИ, сопоставили с данными группы из 95 студентов 4 курса дневного отделения факультета психологии МГУ.

Креативность измерялась с помощью методики Медника «Тест Отдаленных Ассоциаций» с вербальным стимулирующим материалом в адаптации А.Н. Воронина, вариант для взрослых (Дружинин, 2007) и методики Стернберга «Креативные заголовки к комиксам»- с образным стимулирующим материалом (Sternberg, The Rainbow Project Collaborators, 2005).

В данном тесте испытуемому предлагается придумать и написать заголовок к предъявляемым 5 изображениям (комиксам), взятым из архивов журнала «Нью-Йоркер». При вычислении баллов по творческим способностям студентов использовалась многоаспектная модель Раша (Корнилов, 2007). В качестве исходной матрицы данных послужили оценки, проставленные тремя тренированными экспертами по четырем шкалам, измеряющим различные аспекты креативности рассказов: оригинальность, сообразительность, юмор и соответствие задаче. В результате анализа с использованием модели Раша, рассматривающей экспертов как независимых и позволяющей корректировать систематические искажения в оценках экспертов был получен показатель креативности для каждого испытуемого в шкале логитов. В виду отсутствия единого общепринятого критерия согласованности экспертов, в качестве такого рассматривались показатели наблюдаемого согласия экспертов = 69,4% и ожидаемого согласия экспертов = 38,1%. На основе этих показателей был вычислен коэффициент Раша — Коэна, равный 0,51, что для рассматриваемой модели является хорошим показателем согласованности. Эксперты 1, 2 и 3 не отличались по строгости оценок (строгость экспертов 0,10, 0,04, и 0,13, соответственно).

Интеллект измерялся при помощи Теста «Структуры интеллекта» Амтхауэра, который является характерным групповым психометрическим интеллектуальным тестом. Общий результат теста позволяет судить об уровне умственного развития испытуемых, а успешность выполнения отдельных субтестов — об индивидуальной структуре интеллекта (Общая психодиагностика, 2000). В исследовании нашей выборки важно, что полный тест Амтхауэра позволяет измерять показатель не только общего IQ, но также включает в себя три шкалы: вербальную, математическую и пространственную.

При сопоставлении двух выборок студентов гуманитарного и технического вузов по показателям креативности были получены следующие результаты. Тест Стенберга «Комиксы» показал значимые различия между студентами, изучающими психологию и студентами технического вуза ($r=0,028$). Тест Медника обнаружил различия по количеству ассоциаций ($r=0,040$). Больше число ассоциаций было у психологов, а студенты технического вуза превосходят психологов по оригинальности и уникальности в этом тесте.

Шкалы креативности по тестам Медника и Стернберга (Комиксы) проявляют свойство, которое измерялось как вербальная креативность, но на разном материале — вербальных ассоциаций и визуальном материале комиксов.

При сопоставлении данных по креативности и интеллекту получена значимая отрицательная корреляция ($r=-0,720$) между шкалой Оригинальности в тесте Медника и шкалой математического интеллекта в тесте Амтхауэра. Высокие показатели математического интеллекта не способствуют вербальной оригинальности по Меднику в группе физтехов.

На основе показателей двух групп можно сделать нижеследующее заключение. О группе студентов технического вуза на основании данных результатов можно сказать, что они показывают более высокий разброс индивидуальных показателей, по сравнению с группой психологов (среднее отклонение выше). В вербальных задачах Медника математический интеллект студентов технического вуза негативно влияет на оригинальность ответов, но по сравнению с группой психологов, они дают больше оригинальных и уникальных ответов. Тем временем психологи доминируют в показателях

по беглости. Зато по «Комиксам» психологи дают меньший результат, чем студенты технического вуза.

Исследование влияния такой дополнительной переменной, как «уровень интеллекта», на показатели креативности при сопоставлении данных, полученных на обследованных двух выборках, и анализе взаимосвязей в каждой из них, показало: 1) в данных выборках значимых различий по интеллекту не обнаружено, т.к. он уравниен; 2) показатели по креативности в группах оказались значимо различны; 3) из этого можно сделать вывод, что уровень интеллекта в этих выборках не влиял на показатели креативности. Возможно, наша гипотеза подтверждает пороговую теорию, т.к. выборки попали в определенный интеллектуальный диапазон.

Вместе с тем, нам представляется важным тот результат, что данные у испытуемых оказались различными по тестам креативности, то, что получается в одной методике, не проявляется в другой. Это нельзя объяснить просто тем, что материал в одной имеет вербальный, а в другой наглядный характер, скорее это говорит о нерелевантности данных методик.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002.
2. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. — СПб: Питер, 2007.
3. Корнилов С.А. Современная психодиагностическая парадигма в исследованиях креативности // Материалы междунар. конф. молодых ученых «Психология — наука будущего». — М.: ИП РАН, 2007. — С. 215–218.
4. Общая психодиагностика / Под ред. В.В. Столина, А.А. Бодалева. — СПб: Речь, 2000.
5. Sternberg R. J. The Rainbow Project Collaborators. The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills // *Intelligence*. — 2005. — №34. — P. 321–350.
6. Radford J., Burton A. Thinking: it's Nature and Development. — L., N.Y., Sydney, Toronto, 1974.
7. Torrance E. P. Torrance Test of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. — Bensenville, Il. (USA), 1974.

К вопросу о моделировании творчества

Сусоколова И.А., Богоявленская Д.Б., Москва

On modeling of creativity

Sousokolova I.A., Bogoyavlenskaya D.B., Moscow

Формирование психологии как науки, призванной выявить существо и раскрыть природу высшей формы психики — того феномена, который определяет родовую сущность человека, обеспечивается построением его формализованной модели. Эмпирическая психология приближается к построению модели путем накопления признаков (существенных и несущественных) усложняющихся феноменов, продвижение по которому обусловлено разложением комплексных психических единств на элементы, «чужеродные по отношению к анализируемому целому» [2, с. 13]. Теоретическая психология приближается к построению модели путем, исходящим из определения высшей формы психики, отражающего ее существо и позволяющего вычленивать единицу сложного единства, которая «обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и является далее неразложимой» его частью [2, с. 15]. Эффективность модели определяется гармонией формы и содержания условного образа объекта, который она представляет. По мере развития философского и математического знания были разработаны базовые категории — пространство и время, необходимые для построения моделей. Трактовка этих категорий различалась в эмпирическом и теоретическом подходах. Предмет эмпирического исследования всегда неполно представлен, т.к. он посте-

ленно складывается по мере опытного выявления его гипотетических компонент. Основание для сочетания разнородных признаков дает их количественная оценка. Математический аппарат играет ведущую роль в конструировании совокупной формы искомого психического феномена. Не зная содержания предмета, эмпирики апеллируют только к форме пространства и времени, существующих, по И. Ньютону, независимо друг от друга. Формальный аспект времени представлен как вместилище отдельных интервалов. Длительность каждого измеряется в конвенциональных единицах времени, отражающих равномерность его течения. Но временной интервал относится к непрерывному потоку психических изменений как формальный показатель к общему содержанию. Интервальное время фиксирует динамику отдельных актов, производимых объектами, лишенными содержания. Применив математический аппарат, разработанный для формализации движения, Й. Гербарт с опорой на метрологическое время разработал модель динамики бессодержательных ментальных элементов, различающихся лишь силой. Формальный аспект пространства представлен как вместилище явлений, описываемых отдельными свойствами. Хр. Вольф заполнил монаду психологическим содержанием, почерпнутым из самонаблюдения. Опираясь на формализуемое в математике понятие вероятное, он допустил примат возможного по отношению к существующему. Это открыло доступ вероятностному подходу в опытное изучение души и позволило моделировать феномены без выявления их причин. Но игнорирование причинных связей препятствует полноценному учету категории времени. Вольф видел «способности души» («потенциальные силы души») как элементарные носители возможных структурных и динамических свойств. Полагая, что знания должны быть формализованы, чтобы стать наукой, он ввел термин «измерения души», означающий количественную оценку возможных способностей, что дает общее основание для их расположения в пространстве.

Эмпирическая психология заимствовала из естествознания способы измерения отдельных компонентов сложных психических единств, не принимая во внимание различие духовной и материальной сфер. Метрологическое время применялось при измерении скорости «первичных психических актов» (Г. Гельмгольц, Ф. Дондерс); психофизическими методами измерялись «простейшие структурные элементы» психики (Э. Вебер, Г. Фехнер). Опора на различные базовые категории (время и пространство) стала формальным основанием для разделения психологии на функциональную и структуральную. Ф. Гальтон с позиций позитивизма обеспечил переход психологии в ранг объективно-эмпирической науки, предложив использовать статистические закономерности для пространственной организации множества измеренных случайных автономных явлений. Их автономность и случайность отражают формальные аспекты пространства и времени, которые сочетаются отношением количественных оценок пространства (число отдельных элементов) к оценкам времени (число отдельных интервалов). Для измерения результатов психических актов всех уровней сложности Гальтон выбрал построенные по стимульно-реактивной схеме тесты: однократно предъявляемые различные задания. Под давлением требований статистического аппарата время их выполнения жестко лимитировано. Единственным измеряемым показателем стала производительность: объем продукции произведенный за фиксированное время. Изменялись отклонения оценок индивидуальных результатов от средних величин в данной выборке. Опора только на категорию пространства отводит ведущую роль показателю вместилищности в оценке значимости психического феномена. Количественно самая комплексная форма психики (интеллект) вытеснила качественно высшую форму (гениальность) с вершины иерархии психических свойств. Став самым емким понятием, интеллект постепенно наполнялся измеряемыми признаками. Для их упорядочивания в соответствии с принципиальными возможностями статистического аппарата предлагались «теории»: общего (g) фактора (Ч. Спир-

мен); групповых факторов (Л. Терстоун); множества равнозначных факторов, организованных на эмпирических основаниях в 3-мерную статичную модель «Структура интеллекта» (СИ) (Дж. Гилфорд). Г. Айзенк выявил в матрицах модели широкие факторы, сходные с групповыми факторами, являющимися ресурсом для общего фактора интеллекта, эквивалентного g-фактору. Устойчивость объединения элементов в модели СИ, не отражающей взаимодействие составляющих ее компонентов, представлена лишь условно; она меняется в угоду вновь поступающим опытным данным. Неустойчивая модель не обогащает психологию причинным объяснением и не имеет предсказательной силы. Количественные оценки ментальной продуктивности в принципе обнаруживают себя как «один» или «много». Гилфорд наглядно показал дихотомию признаков интеллекта («конвергентная продуктивность» измеряется тестами, требующими одного правильного ответа) и креативности («дивергентная продуктивность» измеряется тестами, требующими множества равноправных ответов). Приближение (путем от простого к сложному) к высшей форме (гениальности) позволило выразить ее только в терминах предшествующей формы (интеллекта). В модели СИ среди факторов интеллекта Гилфорд нашел «логические места» для факторов креативности, но отношения между ними не были определены. Факторы креативности выделены как некоторый вид факторов интеллекта; они рядоположны факторам интеллекта; креативные способности включают в себя интеллектуальные факторы. Зона количественных показателей креативности не была обозначена.

Пытаясь восстановить единство структурального и функционального аспектов интеллекта, Гилфорд разработал операциональную модель «Структура интеллекта в решении проблем», используя объективно измеренные факторы из модели СИ для представления субъективно сообщенных в самоотчетах творцов этапов решения проблем и креативной продуктивности. Выраженные в терминах равнозначных независимых факторов, отдельные сегменты решения проблем лишены содержательной связи. Направление мыслительных актов определяется лишь формально — логическим порядком смены шагов решения: осознание проблемы, выдвижение вариантов ответов, их оценка. Принципиальная разобщенность статики структуры пространства и метрологии времени не позволяет построить гармоничную модель в эмпирической психологии.

Данное нами теоретическое определение, вскрывающее психологическую сущность творчества, и выделение единицы его анализа — интеллектуальной активности (ИА), понимаемую как самодвижение мыслительно-познавательной деятельности, приводящее к выходу за пределы заданных ситуативных требований, как развитие деятельности по своей инициативе [1]. Понимание творчества как целостного процесса познания единого предметного содержания позволяет представить формальный и содержательные аспекты пространства и времени в соответствующих им ролях.

Содержательный аспект пространства представляет «порядок» (Г. Лейбниц) взаимного расположения проявлений единого предметного содержания. Содержательный аспект времени выражается последовательной сменой эпизодов развития целостного содержания и измеряется числом специально распознаваемых и регистрируемых событий, принадлежащих общему процессу, независимо от метрологической длительности каждого из них или промежутков между ними. В этом смысле оно «ахронично». Понятие длительности применимо к отдельному эпизоду лишь постольку, поскольку он рассматривается как звено в единой цепи событий. Событийное время отражает модус бесконечности бытия и творений познающего субъекта: творчество создает «вне-временные творения». Необратимость течения событийного времени связана с однозначной направленностью цепей причин и следствий.

Пространство модели творчества представлено единым содержанием: системой однотипных задач, основанных на общих закономерностях [1]. Оно состоит из двух

слоев. Очевидный слой образует заданная деятельность по решению задач. Неочевидный для испытуемого слой, куда он может выйти, преодолев границы заданного, порождается его собственной деятельностью по выявлению скрытых закономерностей, содержащихся во всей системе задач, но открытие которых не требуется для их решения. Хронометрируется время решения каждой задачи — звено в единой цепи событий. Порядок следования задач, отмечая вехи поступательного развития единого содержания, отражает событийное время. Индивидуальные достижения оцениваются относительно предметного содержания деятельности. Соотнесение времени решения с результатом отражает индивидуальные качественные и количественные различия мыслительно-познавательной деятельности. Момент порождения нового содержания (переход из очевидного в неочевидное) отражает «ахроничный» аспект событийного времени. На основании теоретического определения достигнутого объединения формального и содержательного аспектов пространства и времени и построена гармоничная модель высшей формы психики.

Список литературы:

1. Богдашевская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: Федоров, 2009. — С. 416.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 тт. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1982–1984. Guilford J. The nature of human intelligence. — N.Y., 1967.

Психологическая безопасность и личностная готовность к проявлению креативности

Тарасова Л.В., Екатеринбург

Psychological security and personality readiness to creativity manifesting

Tarasova L.V., Ekaterinburg

Удовлетворение потребностей в безопасности, защите — это то, что, с позиций гуманистической теории личности А. Маслоу, отражает заинтересованность человека в долговременном выживании и стабильности. К данным потребностям относятся потребности в организации, в законе и порядке, в предсказуемости событий, в свободе от болезни, страха и хаоса. До тех пор, пока потребности в безопасности, защите не будут удовлетворены, они будут находиться в фокусе психических переживаний человека и сдерживать его личностный рост.

Одним из показателей неудовлетворенности потребности в безопасности является зависимое поведение человека. Это проявляется в неосознаваемом поиске личностью жизненного защитника в лице конкретного человека или же системы, от которых можно зависеть, которые могут руководить развертыванием жизненного сценария личности, сняв, тем самым, с нее ответственность за решение проблемы безопасности собственными силами.

Современная общественная ситуация часто не способствует развитию чувства безопасности: террористические угрозы, экологические и природные катаклизмы, нестабильная политическая обстановка и т.д. — все это провоцирует появление большого количества людей, переживающих те или иные травматические события. Это непосредственно оказывает влияние на структуру базисных убеждений человека.

Учитывая наличие связи между психологической безопасностью и личностным развитием, нам представлялось важным оценить взаимосвязь креативности (творческих способностей), личностной готовности к изменениям и сложившихся базисных убеждений, а соответственно и чувства психологической безопасности. Иначе говоря, необходимо определить, как именно убеждения в благосклонности, справедливости и контролируемости мира коррелируют со способностями совершенствоваться, создавать что-то новое и готовностью к изменениям и в себе, и в окружающем мире?

Для определения степени психологической безопасности была использована Шкала базисных убеждений (методика Ронни Янов-Бульмана в адаптации О. Кравцовой). Данная методика позволила выявить частные убеждения: в благосклонности мира, в доброте людей, в справедливости мира, в контролируемости мира, в случайности как принципе распределения происходящих событий, в ценности собственного «Я», в самоконтроле (контроль над происходящими событиями), в удаче или везении [1]. Кроме того, мы использовали Опросник личностного динамизма (Д.В. Сапронов, Д.А. Леонтьев) и Опросник креативности (ЛК, Е.Е. Туник).

Участниками исследования была группа людей в возрасте от 19 до 43 лет включительно ($n=71$), являющиеся жителями г. Екатеринбурга и Свердловской области. Полученные в ходе исследования результаты были подвергнуты статистической обработке с помощью программы «Statistica».

В результате корреляционного исследования были обнаружены такие закономерности, как: значимые положительные связи между показателями базисных убеждений и «динамизмом». Выявлена корреляция между «динамизмом», с одной стороны, и «везением» и «осмысленностью», с другой стороны ($r=0,333$ и $p=0,017$; $r=0,444$ и $p=0,001$, соответственно), между «динамизмом» и «самоценностью» ($r=0,337$ и $p=0,015$). Выявленные корреляции указывают на то, что убежденность в наличии большой степени удачи, везения, в существовании жизненных смыслов, а также формирование у испытуемых повышенной самооценности, может сочетаться с готовностью к изменениям. Другими словами, если человек уверен в ценности собственного «Я», в сопровождающей его удаче и в том, что мир полон смысла, то психологическая готовность к изменениям становится очевидной. А также нами обнаружена значимая отрицательная связь между показателем базисных убеждений — «случайностью» и «динамизмом» ($r=-0,500$ и $p=0,000$). Следовательно, можно предположить, что личностное развитие, сопровождающееся убежденностью в случайности как принципе распределения происходящих событий, может сочетаться с неготовностью принимать новое. Другими словами, если человек уверен в том, что причиной всего происходящего с ним является случайность, то он не видит смысла что-либо изменять в своей жизни.

Корреляционный анализ психодиагностических данных позволил выявить, что в выборке имеются значимые положительные корреляции между показателями базисных убеждений и показателями личностной креативности. Обнаружена корреляция между «сложностью», с одной стороны, и «везением» и «осмысленностью», с другой стороны ($r=0,352$ и $p=0,011$; $r=0,343$ и $p=0,014$, соответственно), между «самоконтролируемостью» и «любопытностью» ($r=0,343$ и $p=0,014$). Полученные корреляции указывают на то, что убежденность в наличии высокого уровня везения, степени самоконтроля, а также в существовании жизненных смыслов, может комбинировать с такими показателями креативности, как «сложность» и «любопытность». Другими словами, для респондентов характерна повышенная готовность к получению новых знаний, к решению сложных задач, к изучению чего-либо без посторонней помощи и проявлению настойчивости за счет понимания важных смыслов в жизни, обладания высокой степенью удачи и самоконтроля.

В свою очередь, обнаружена значимая отрицательная связь между показателем базисных убеждений — «случайностью» и показателем личностной креативности — «сложностью» ($r=-0,309$ и $p=0,027$). Этот факт говорит о том, что некоторая часть испытуемых при наличии убежденности в том, что причиной всего происходящего с ними является случайность, психологически не готовы проявлять интерес к сложным идеям, самостоятельно решать трудные задачи, опасаясь и избегая их.

В то же время статистическая обработка полученных данных показала, что «стремление к изменению» или «динамизм» значимо коррелирует с показателями «риск» и «сложность», выявленными с помощью Опросника личностного динамизма ($r=0,330$

и $p=0,011$; $r=0,431$ и $p=0,001$, соответственно). Становится очевидным, что личностное развитие, которое сопровождается высоким стремлением испытуемых к изменениям, может сочетаться с готовностью познавать сложные явления, рисковать, допуская возможность ошибок и провалов, отстаивать свои идеи, не обращая внимания на реакцию других.

Таким образом, психологическая готовность к изменениям в себе и в окружающем мире, а также развитие творческих способностей связано с такими базисными убеждениями, как «ценность собственного «Я», «случайность как принцип объяснения происходящих событий», «самоконтролируемость» и «степень везения». Уровень личностной безопасности и психической стабильности человека определяет особенности воображения, отсутствие боязни решать трудные задачи, его психологическую готовность к проявлению любознательности, совершению рискованных поступков.

Список литературы:

1. Богомаз С.А., Гладких А.Г. Психологическая безопасность и ее измерение с помощью Шкалы базисных убеждений // Вестник Томского гос. ун-та. — 2009. — №318. — С. 191–194.

Игровая методика развития воображения «Инициалы»

Тюрин П.Т., Рига (Латвия)

Game methodology for the development of imagination “Initial”

Tyurin P.T., Riga (Latvia)

Методика представляет собой психологическую игру на вербальном материале, развивающую творческое воображение [6, 7]. Она предполагает способность к свободному ассоциированию, гибкость мышления в целом, а также достаточный словарный запас. Задача, которая ставится ее участникам — это подобрать к буквам своих инициалов слова, образующие связное семантическое целое, и содержат яркий образ, метафору, символ. Методика предусматривает выполнение заданий в два этапа — предварительный и основной, а для дизайнеров предусмотрен также этап — визуализации найденных образов в виде логотипов.

1 этап. Участнику игры предлагается выбрать какие-либо две буквы и, рассматривая эту пару как аббревиатуру некоего словосочетания, подобрать к ней не менее десяти «расшифровок». Для подтверждения того, что для любого двубуквенного сочетания имеется значительное число вариантов их интерпретаций, ведущий может зачитать фрагменты из заранее подготовленного списка расшифровок. Например, следующий перечень «расшифровок»:

- | | |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 1. АА — Аплодисменты артисту | 16. АО — Акционерное общество |
| 2. АБ — Адвокат бандита | 17. АП — Армейский патруль |
| 3. АВ — Американская виза | 18. АР — Арийская раса |
| 4. АГ — А где? | 19. АС — Адская смесь |
| 5. АД — Античная драма | 20. АТ — Ангельское терпение |
| 6. АЕ — Амнистию еретикам! | 21. АУ — Антиутопия |
| 7. АЁ — Алкогольный ёрш | 22. АФ — Алмазный фонд |
| 8. АЖ — Арабский жеребец | 23. АХ — Академический хор |
| 9. АЗ — Аттестат зрелости | 24. АЦ — Авторская цитата |
| 10. АИ — Абсурдная идея | 25. АЧ — Ассоциированный член |
| 11. АЙ — Английский йогурт | 26. АШ — Антикварный шкаф |
| 12. АК — Абстрактная картина | 27. АЩ — Аппетитные щи |
| 13. АЛ — Азбука любви | 28. АЭ — Археологическая экспедиция |
| 14. АМ — Альма матер | 29. АЮ — Атеистический юмор |
| 15. АН — Абсолютный ноль | 30. АЯ — Атомное ядро |

Этот этап игры следует считать разминкой перед выполнением основного задания, когда участникам необходимо интерпретировать свои инициалы, причем так, чтобы в них отражались особенности их индивидуальности.

2 этап. Ведущий предлагает участникам придумать для букв своих инициалов несколько вариантов слов и говорит, что нужно постараться отнестись к ним так, как будто они представляют своеобразный *коан*, который нужно расшифровать как загадку, чтобы увидеть в нем подобие призыва или предупреждения.

Задание интерпретировать свои инициалы придает поиску интересных словосочетаний дополнительный мотивационный импульс, способствуя обнаружению скрытых ресурсов личности. Инициалы имени как «узелки на память» — завязаны специально, чтобы человек «вспомнил» настоящее значение своего имени, ведь зачастую имя воспринимается не более чем этикетка.

В этом задании инициалы рассматриваются как неопознанный знак человека и его *символ*, который, по словам А.Ф. Лосева, есть воплощенность эйдоса не обязательно в реальном мире, а в инобытии, в апофатических (невыговариваемых) возможностях смысла [3, с. 698–700, 833]. Расшифровка инициалов, таким образом, *иницирует* человека на поиск ответа на вопрос — *о чем мне говорят мои инициалы?* — и становится средством обнаружения нераскрытых качеств человека. Как выразился О. Мандельштам: «И много прежде, чем я смел родиться Я буквой был, был виноградной строчкой, Я книгой был, которая вам снится».

Расшифровывая свои инициалы, человек может найти в них образы, которые откроются для него как *пророчества*, в свернутом виде содержащие возможные сценарии его жизни — «бывают странные сближения» (А.С. Пушкин). То, как человек расшифрует свои инициалы, примет ли их как ориентир, услышит ли в них созвучие своим мечтам, или испугается и смирится с прозвучавшими заветами («Имя вещи наступает на саму вещь»), или отпрянет от них — это уже зависит от него самого и от того, как он начнет о себе думать.

Анализируя различные варианты полученных словосочетаний, «примеряя» их на себя, внимание человека может задержаться на некоторых из них, и, возможно, они окажутся в чем-то созвучными его мыслям, резонирующими с его чувствами, воспоминаниями, как на полиграфе. Как отмечает Е.Е. Сапогова, в процессе самоинтерпретации человек выстраивает индивидуальный биографический тезаурус, отражающий «горячие» бытийные точки, он *самообозначается* для самого себя, чувствует себя откликаемым на определённые «имена/обозначения», затрагивающие в нем какие-то внутренние струны... и это задает творческий аспект его стремлению осмыслить свою жизнь [5, с. 323].

Если рассматривать методику в таком ключе, ее, по-видимому, можно отнести к разряду психологических практик построения человеком своей индивидуальной идентичности. В этой методике просматривается своеобразная реализация эвристического *метода фокальных объектов*, когда происходит максимальная активизация ассоциативных механизмов творческой деятельности, при котором генерирование идей осуществляется присоединением к фокальному (выделенному) объекту признаков случайных объектов, и дальнейшее развитие полученных сочетаний идет путем свободных ассоциаций [8].

Создание необычных образов требует определенных навыков образования метафор; эффективность генерирования оригинальных ассоциаций, способность отойти от обычных связок слов, чтобы создать нетривиальный образ. Практика использования данной методики показывает, что наиболее интересными и эвристичными оказываются «сочетания несочетаемого» — парадоксальные, «невозможные», непривычные. В таких словосочетаниях всегда много простора для воображения, поэтической фантазии, они побуждают искать смысловую связь между словами, провоцируется апелляция слов к смыслу. Такие словосочетания сопоставимы с некоторыми типами «преце-

дентных высказываний», в которых текст свергывается до отдельного слова или фразы, символа — это такое «сгущение мысли», при котором смысл целого текста содержится в одном изречении, метафоре, афоризме [2].

Очевидно, что одного лишь обширного словарного запаса индивида или его желания предложить «нечто оригинальное» совершенно недостаточно. Способность оценивать внутренний подтекст высказывания «представляет собой совершенно особую сторону психической деятельности, которая может совершенно не коррелировать со способностью к логическому мышлению», но в большей степени зависит от эмоциональной «тонкости» человека [4, с. 246–249]. Другими словами, чтобы создать полноценную интерпретацию буквенной сигнификации себя требуется активность мотивационной сферы человека.

Мотивационно-личностный аспект творческой деятельности человека наиболее разработан в работах Д. Б. Богдавленной и сотрудников (1971, 2002, 2009), где в многочисленных исследованиях, было показано, что интеллектуальная активность человека проявляет себя в различных видах деятельности [1], что, в частности, находит свое выражение и при решении вербальных задач. Это провоцирует нас на проведение аналогии с выделенными ею уровнями. Так, интерпретации инициалов и их объяснения, носят поверхностный («стимульно-продуктивный») характер, если участник «игры» считает задание выполненным лишь на том основании, что расстановка слов соответствует грамматической правильности. Здесь нередко можно услышать: «я могу еще сколько угодно вариантов предложить!».

Решения, которые мы относим к *эвристическому типу* активности, обращают на себя внимание тем, что после непродолжительного периода составления достаточно случайных дешифровок, участники стремятся найти такие словосочетания, в которых смогут увидеть — «опознать себя», припоминая различные события жизни, анализируя, насколько та или иная расшифровка соответствует их представлениям о себе.

Когда представители *креативного типа* заняты решением предложенных задач, они воспринимают это как обстоятельство, позволяющее им провести необычный эксперимент над собой, и создается впечатление, что они заняты исследованием каких-то своих глубинных проблем, что работа с методикой — это, наконец-то, найденная ими точка опоры, воспользовавшись которой они смогут разгадать некие свои «родовые знаки», чтобы увидеть себя в новом ракурсе.

Разумеется, достаточно уверенное отнесение ответов как соответствующих тому или иному уровню интеллектуальной активности, требует тщательного анализа предлагаемых объяснений, насколько они обоснованы и взаимосвязаны с данными расшифровками инициалов.

Список литературы:

1. Богдавленная Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: ИД «Федоров», 2009.
2. Захаренко И.В. О целесообразности использования термина «прецедентное высказывание» // Язык, сознание, коммуникация. — Вып. 2. — М: Диалог-МГУ, 2000.
3. Лосев А.Ф. Философия имени // Лосев А.Ф. Бытие-Имя-Космос. — М.: Мысль, 1993.
4. Лурия А.Р. Язык и сознание. — М.: МГУ, 1979.
5. Сапогова Е.Е. Смысловый тезаурус в процессах самоинтерпретации // Научные материалы. V Съезд РПО. Москва, 14–18 февраля 2012 г. — Т. III. — М., 2012.
6. Тюрин П.Т. Игровая методика развития воображения «Инициалы» // Гуманитарный альманах «Человек. RU». — 2012. — №8.
7. Tyurin P. Playful method „Initials» for developing imagination // Baltic Horizons. — 2013. — № 21 (118). October.
8. Whiting Ch. S. Creative. — N.Y.: Reinold, 1958.

Realization of age-related possibilities in the phenomenon of creativity and giftedness

Churbanova S.M., Moscow

Современное состояние исследований возрастного развития характеризуется незначительным интересом к феномену творчества и одаренности. Предоставленная конференцией возможность обратиться к истокам психологических идей, как нельзя лучше позволяет углубить представления в этой области, обратившись к работам двух выдающихся психологов — Л.С. Выготского и Ж. Пиаже. Существуют, по крайней мере, два заслуживающих внимания описания одаренности ребенка, которые отражены в хрестоматийных учебных пособиях по возрастной психологии. В своем учебнике Л.Ф. Обухова определяет одаренность через критерии признаков полноты возрастного развития и пишет, ссылаясь на точку зрения Л.С. Выготского, что: «... противопоставляя ребенка-вундеркинда и ребенка действительно одаренного, талантливого, по результатам тестового обследования можно видеть, что и тот и другой обнаруживают высокие показатели развития, но «вундеркинд характеризуется тем, что в его развитии наличествуют симптомы забегающих вперед возрастов, а настоящий, талантливый, одаренный ребенок характеризуется тем, что в его развитии доминируют признаки, характерные для данного возраста, но только возраст этот необычайно творчески богато переживаемый» [3, с. 222–223]. С другой стороны, Г.В. Бурменская в учебном пособии «Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков» отмечает, что современная школа недостаточно учитывает «глубинные закономерности и потребности возрастных этапов формирования личности», не предоставляется возможность для настоящей творческой активности, «мощный потенциал которой имеется у каждого ребенка». Кроме того, обществом недооценивается «степень расхождения между практически создаваемыми школой условиями и условиями, необходимыми для реализации возрастных возможностей детей». Парадоксальная ситуация складывается и вокруг проявления одаренности у детей, когда «сугубо положительные особенности ребенка, к примеру рано проявившаяся яркая одаренность в музыке, поэзии, математике и т.п. или резко ускоренный темп общего психического развития, во многих случаях могут стать источником немалых психологических и педагогических проблем [1, с. 21]. Между тем, вклад отмеченных фактов возрастного развития в проявлении одаренности у детей может затрагивать и общие вопросы об источнике, механизмах и методах выявления феномена творчества и одаренности.

В работе «О природе креативности» Ж. Пиаже отмечает, что несмотря на то, что одни люди обладают большей креативностью, а другие — меньшей и даже, если «креативность присутствует в каждом из нас, ее источник остается тайной». Он показывает, что существуют лучшие примеры раннего развития творческих способностей в детском возрасте (Моцарт). «В то же время многие другие достигали творческого периода в своей жизни и приходили к своим наиболее оригинальным идеям очень поздно... Лучший пример такого рода — Кант. В течение многих лет Кант не был кантианцем... и только в зрелые годы расцвел его собственный талант. Тем не менее, у каждого, кто совершает какую-либо работу, имеются новые идеи, как бы скромны они ни были, он создает их собственными усилиями» [4, с. 243]. И далее: «... все действия, все акты интеллектуального творчества (креативности) относятся к процессам рефлексивной абстракции», когда абстрагирование происходит не из предметов, не путем эмпирической абстракции, а из своих собственных действий путем переноса «с более низкого уровня интеллектуальной конструкции на более высокий», что доступно уже и ребенку [там же, с. 247]. Таким образом, попытка углубить представление о феномене творче-

ства и одаренности, творческой одаренности — креативности в аспекте возрастных возможностей через обращение к истокам психологических идей — специальной работе Ж. Пиаже еще раз заставляет обратить внимание на изучение собственной активности субъекта, занимающей центральное место в развитии интеллектуального творчества, собственных усилий субъекта в особо творческие периоды жизни, его способа действия как на источник и собственного творческого акта рефлексивного действия (второго порядка) как на механизм креативности.

Обращение к еще одному истоку психологических идей — работам Л.С. Выготского, в частности, к «Проблеме возраста» позволяет оценить меру собственных усилий субъекта к обучению и развитию, включая его в деятельность для нахождения зоны ближайшего развития в условиях сотрудничества. Традиционно для этой цели используются специальные нормативные модели вне определения зоны ближайшего развития, основанные на малых творческих, шахматных, математических, дивергентных задачах.

Л.С. Выготский отмечает, что «с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития» [2, с. 263]. Так в результате исследования устанавливается реальный уровень умственного развития двух каких-либо детей, которые самостоятельно решают задачи в соответствии со стандартным уровнем 8 лет. И далее, отмечает Л.С. Выготский, что очень важно: «Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т.д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста. Оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год. Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся одноклассниками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим» [там же, с. 264—265]. Как известно, именно в таком процессе сотрудничества Л.С. Выготский видит становление специфических человеческих свойств личности ребенка как процесса реального взаимодействия «идеальных» (действий с заранее заданными свойствами и т.д.) и наличных форм — собственных усилий субъекта, развития его способов действий. Так реализация принципов возрастно-психологического анализа при изучении феномена творчества и одаренности приоткрывает тайну об источнике, механизмах и методах выявления феномена творчества и одаренности.

Список литературы:

1. Бурменская Г.В. Психологические проблемы детей, связанные с неблагоприятными особенностями социальной ситуации развития // Г.В. Бурменская, Е.И. Захаро-

- ва, О.А. Карабанова и др. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков: Учеб. пособие. — М.: Академия, 2002. — С. 15–21.
3. Выготский Л.С. Проблема возраста и динамика развития // Проблема возраста // Собрание сочинений: В 6-ти тт. — Т. 4. Детская психология. — М.: Педагогика, 1984. — С. 260–268.
 4. Обухова Л.Ф. Возрастная психология: Учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2012.
 5. Пиаже Ж. О природе креативности // Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Сост. и общ. ред. Л.Ф. Обуховой и Г.В. Бурменской. — М.: Гардарики, 2001. — С. 243–252.

Критерии музыкальной одаренности

Шестакова А.В., Москва

The main criteria of musical early potential to excellence

Shestakova A.V., Moscow

В настоящее время особое значение придается выявлению талантливых и одаренных детей на ранних этапах развития. В качестве одного из возможных путей решения данной проблемы выступает проведение музыкально-исполнительских конкурсов с участием юных музыкантов.

Задачей нашего исследования явился анализ критериев оценки детской одаренности экспертами на конкурсе «Щелкунчик» с 2006 по 2014 гг.

Наш подход основан на понимании музыкальной одаренности как одной из центральных проблем в исследовании музыкального творчества. В школе отечественной психологии понятие «одаренность» разрабатывалось и характеризовалось как «комплексное свойство личности» [3], как особая индивидуально-психологическая особенность личности, которая выходит за пределы музыкальной одаренности и ее основного компонента — музыкальности при этом одаренность не сводится к комплексу музыкальных способностей, а является новым качеством и рассматривается как свойство целостной личности «с большим духовным интеллектуальным и эмоциональным содержанием» [4, 5]; как системное, развивающееся в течение жизни качество психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми [2].

В рамках нашего исследования на этапе анализа результатов музыкально-исполнительской деятельности детей принципиальное значение имеет представление об одаренности как способности «к развитию деятельности по своей инициативе» [1]. В связи с этим, признаки детской одаренности, учитывая их особенности и специфику в отличие от одаренности взрослого человека, рассматриваются нами в качестве потенциала психического развития по отношению к последующим этапам жизненного пути.

В официальном требовании условий конкурса выступления участников оценивались по следующим критериям: музыкальность, техническая оснащенность, качество звука. При этом возрастные отличия участников не учитывались, а решение жюри являлось окончательным и пересмотру не подлежало.

Прослушивание участников конкурса проходило по специальностям «Фортепиано», «Струнные инструменты», «Духовые и ударные инструменты» в три тура. I и II туры проводились отдельно по каждой специальности. Финальный тур объединил участников всех специальностей, ставших победителями на предыдущих этапах.

Экспериментальные данные составила выборка контингента учащихся музыкальных школ, участвующих в конкурсе (с 2009 по 2012 гг.), объемом 324 человека (I тур — 192 участника; II тур — 96 участников; III тур (финал) — 36 участников). Количество экспертов, состоящих из известных музыкантов, композиторов, исполнителей и педа-

гогов по каждой специальности, было постоянным в рамках одного конкурса, включающего три тура.

Результаты, основанные на использовании метода экспертных оценок, показали, что оценка по установленным критериям и отношение экспертов при выявлении одаренных детей имеют выраженную динамику. Анализ результатов эксперимента 2006—2009 гг. показал: 1) мнение экспертов о необходимости проведения конкурсной формы отбора одаренных детей было противоречивым и рассматривалось как необходимость выполнения социального заказа в отношении проведения конкурсов; 2) неоднозначное отношение экспертов к участию детей в конкурсе: в одном случае — это специальная подготовка для конкурсных выступлений, целенаправленный результат педагогов и родителей на успех, что часто приводит к подмене творческого исполнения профессиональным умением, в другом — это «шанс проверить свои силы» и предоставленная «возможность выступить перед публикой»; 3) оценка экспертами музыкального выступления носила крайне субъективный характер (обсуждение результатов музыкального исполнения и выбор победителя проходили после прослушивания всех исполнителей в закрытой форме) и в большей степени экспертами оценивался естественный подход (детская интерпретация) к исполняемым профессионально сложным сочинениям — «Нельзя его учить тому, чего он (ребенок) еще не может осознать».

На конкурсе «Щелкунчик» 2010—2014 гг., в широком смысле, в качестве приоритета экспертами рассматривался высокий уровень профессионального исполнения, включающий сценический опыт, звуковедение (выраженное в интонационном осмыслении отдельного звука, интервала, мотива, фразы) как «жизненная основа музыки», особые технические приемы, позволяющие раскрыть содержание и стиль произведений.

В качестве критериев музыкальной одаренности, экспертами были выделены: техническая оснащенность, виртуозность, артистизм, музыкальность, профессионализм. При этом каждый критерий рассматривался дифференцированно и включал оценку личностных качеств участников — качества воли, саморегуляцию, способность к обобщениям и глубину осмысления исполняемых музыкальных произведений.

Необходимо отметить, что в конкурсах «Щелкунчик» 2012—2014 гг. экспертами разных исполнительских групп особое значение придавалось критерию «музыкальность». Аркадий Шилклопер: «В этом году участники удивили своей музыкальностью, я вижу среди них не спортсменов, а коллег-музыкантов, вместе с которыми можно играть на сцене»; А.Н. Пахмутова: «Замечательная, покоряющая музыкальность...самое главное, для того, чтобы, играть музыку любого стиля, любого времени. Он будет играть много и всегда интересно...»; О.Р. Ростропович: «Абсолютно без колебания могу сказать, что мальчик в 10 лет меня «вел за собой». Своей музыкальностью, абсолютным пониманием, осознанностью того, что он хотел сказать. Он играл так, как считал нужным. И у меня не возникало никаких сомнений в том, что он хочет сказать той или иной фразой. Это отражалось на его лице, и было абсолютно ясно его отношение к тому, что он сейчас играет».

В субъективное понимание музыкальности как критерия музыкальной одаренности ряд экспертов включали следующие особенности: 1) абсолютный контроль над исполнением конкурсных музыкальных произведений, где «виртуозная сторона дарования не мешала ее музыкальному выражению», что одновременно характеризуется как профессиональное качество исполнителя; 2) владение музыкальным ритмом как «возникающие параллели бесконечных шахмат... бесконечный музыкальный ритм ... — это то, что надо развивать»; 3) наличие опыта сценического и профессионального. Выделение данной особенности, по нашему мнению, связано с условиями проведения туров конкурса. Это отражалось в качестве исполнения и в оценке экспертов: «по сравнению с первым туром выступление было слабовато, но все равно, хочу сказать, что за роyleм сидит поэт, очень нежный пианист и это именно то, чего нам сегодня не хвата-

ет», «сегодня выступление меня впечатлило меньше чем на первом туре.. «, «по моим ощущениям всем участникам сегодня намного сложнее, чем вчера. Над ними давит груз ответственности и вот сейчас выступление Серго..., конечно, к сожалению, как нервы мешают музыканту на сцене».

Необходимо отметить, что экспертами в качестве одного из недостатков при выявлении одаренных юных музыкантов было особо выделено несоответствие исполняемых музыкальных произведений (драматургическая насыщенность и сложность) анатомо-физиологическим и индивидуально-психологическим особенностям. В связи с этим оценка исполнения включала следующие комментарии: «это невероятный результат для человека, который всего 3 года общается с нашим инструментом. Она еще очень маленькая, у нее маленькие ручки и, конечно, у нее маленький арсенал выразительных музыкальных средств. Я верю очень в нее, она будет музыкантом», «может быть еще рано это играть, может быть девочка еще не доросла до этой пьесы... Это небольшая пьеса, но там так много сказано Прокофьевым, это совершенно ушло, не было того впечатления, которое должно быть от этой музыки» или «от него веет уверенностью, спокойствием, надежностью, иногда, для меня даже чрезмерно, потому что Посвящение — это такая пьеса, которая требует душевного порыва и, может быть, полета, а в кульминации — владение динамикой на форте меня сильно не убедило не посвящение, а скорее в стиле угрозы...»

Вместе с тем, как показывают данные этого этапа исследования, мы выявили не только динамику критериев музыкальной одаренности, но и ряд обстоятельств, требующих дальнейшего анализа в исследовании данной проблемы.

Список литературы

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — М.: Академия, 2002.
2. Рабочая концепция одаренности / Ред. Богоявленская Д.Б., Шадриков В.Д. — М.: МО РФ, 2003.
3. Рубинштейн С.Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. — 1960. — №3. С. 3–15.
4. Теплов Б.М. Избранные труды: В 2 тт. — Т. 1: Психология музыкальных способностей. — М.: Педагогика, 1985.
5. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. — М., 1961.

Влияние методической организации на групповую творческую работу

Ширков Ю.Э., Жужлева Н.А., Москва

The influence of methodical organization on creative work within a group

Shirkov Yu.A., Zhuzhleva N.A., Moscow

Теоретические взгляды на управляемость групповой творческой работы начали складываться относительно недавно. Начало этому положили наблюдения за стихийно развивающимися группами [3]. Открытие того, что спонтанное развитие группового процесса подчиняется определенным закономерностям, подсказало возможность искусственного управления движением группы к неясной цели. Применение социально-психологических принципов к области технического творчества выразилось в «теории решения изобретательских задач» [1], а в области управления человеческими ресурсами обернулось технологичными решениями психологии управления [2]. Однако из-за незрелости традиции управления творчеством, инженерный подход встречает справедливое сопротивление со стороны художественного творчества.

Приведем некоторые методические принципы исследования групповой творческой работы. Так, направленное влияние может преследовать цель как усиления влияния положительных факторов, так и смягчения влияния отрицательных факторов.

Можно еще сомневаться в том, что методические приемы могут улучшить результат творчества. Но в том, что они способны препятствовать помехам творчеству, сомневаться не приходится. Раскрепощение воображения, раскрытие творческого потенциала прямо обозначает ослабление препятствий для творчества. Препятствия для творчества имеют систематический характер, и противодействие им должно быть превентивным. Но, конечно же, борьба за результат, кроме защиты, должна включать и нападение.

Слово «контроль» в русском языке чаще используется не в значении «управление» а в значении «надзор». Для творческой работы такая коннотация создает неприятное впечатление. Этот тон исчезает, однако, в устойчивых научных словосочетаниях: «низкий уровень контроля», «высокий уровень контроля», которые хороши для описания экспериментальной шкалы. Для обозначения многомерного плана внешнего участия в деятельности группы лучше подходит понятие «методическая организация».

Мера контроля, организованности групповой работы в силу своей многоплановости проявляется во многих деталях. Разведение этого фактора на два уровня — наличие/отсутствие — исследовательская абстракция. Отдельные аспекты методической организации заслуживают специального внимания, но на настоящем этапе ими следует пренебречь.

Оценка результатов творческой работы существенно отличается от оценки других видов деятельности. Главным является не результат, а процесс. Положительно идущий процесс еще не гарантирует результат, но без него положительный результат гарантированно не получится. Это заставляет отказаться от таких параметров оценки, как эффективность и результативность, а сосредоточиться на признаках, проявляющихся в процессе взаимодействия участников группы.

Наиболее заметный признак позитивно идущего творческого процесса — интенсивное порождение материала — той первоначальной породы, из которой только и возможен синтез новой идеи. Количественная природа этого признака подсказывает его точное обозначение — *продуктивность*. Операционально она выражается в абсолютном количестве суждений, предложений, высказываемых дискуссионной группой в единицу времени. В группах, взаимодействующих в отличном от дискуссии формате, всегда найдется единица материала, эквивалентная высказыванию

Второй очевидный признак, характеризующий позитивную атмосферу в творческой группе — *активность взаимодействия*. Формальным выражением активности взаимодействия служит объем высказываний, предложений, направленных на участников группы.

Творческую атмосферу недостаточно измерить по внешне наблюдаемым параметрам взаимодействия. Важная сторона групповой работы — эмоциональная *включенность* — по большей части скрыта от объективного наблюдения. Единственная возможность узнать у участников группы что они переживают — спросить у них самих.

Необходимость этапа опроса участников в схеме исследования процесса творческой работы делает целесообразным вынесение всех параметров оценки в целостную процедуру рефлексии прошедшей сессии. Параметры включенности, взаимодействия и продуктивности, расщепленные на шкалы, могут быть зафиксированы в едином формате как для сессии в целом, так и для отдельных ее этапов.

Процедура исследования фактора контроля творческой группы. Исследование, проведенное нами для выяснения роли влияния методической организации на групповую творческую работу, представляло собой экспериментальное сравнение творческой работы групп с низким и с высоким уровнем контроля со стороны модератора. Был проведен ряд виртуальных групповых сессий, в ходе которых решались креативные задачи. Каждая группа встречалась единожды, каждый испытуемый мог участвовать в сессии лишь один раз, участие было анонимным. Группы модерировались в разной степени: 1) в группах с низким уровнем контроля участникам предлагалось за отведенное

время самостоятельно решить задачу. Весь период времени формально делился на равные промежутки, не различавшиеся по содержанию, для последующей оценки динамики. В процесс работы модератор не вмешивался; 2) в группах с высоким уровнем контроля на пути к решению задачи участникам предлагался ряд промежуточных заданий, подводящих к решению основной задачи.

После игры участники заполняли анкету, в которой оценивали параметры включенности, взаимодействия и продуктивности каждого из участников своей команды на всех этапах игры. На основании этих оценок были сделаны выводы об особенностях групповой динамики в группах с низким и высоким уровнем контроля.

Результаты исследования. В результате исследования было выявлено, что продуктивность в группах с высоким уровнем контроля значимо выше, чем в группах с низким уровнем контроля. Аналогичной была тенденция и эмоциональной включенности в групповую работу: включенность команд с высоким уровнем контроля была значительно выше на протяжении всей сессии, лишь в самом конце она снижалась до уровня включенности групп с низким уровнем контроля. Такое снижение связано с содержанием заданий в конце сессии. Они, в отличие от предыдущих, были фактически аналогичны содержанию всей работы слабоконтролируемых групп.

С активностью взаимодействия между участниками все было не столь однозначно. В группах с высоким уровнем контроля значительно активнее осуществлялось техническое взаимодействие между участниками, посвященное организации совместной работы. Однако, информационное взаимодействие, обмен идеями, их совместное развитие и конструктивное обсуждение, были ниже, чем в слабоконтролируемых группах.

В целом, важно отметить, что динамика в слабоконтролируемых группах по всем выделенным параметрам представляла собой плато, либо слегка и монотонно возрастала. В группах же с высоким уровнем контроля динамика резко менялась при переходе от этапа к этапу сессии. Данные перемены были прогнозируемы и повторялись от группы к группе, что говорит об устойчивости воздействия методической организации на творческую сессию.

Список литературы:

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ — теорию решения изобретательских задач. — М.: Альпина Бизнес Букс, 2007.
2. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: Практикум. — М.: Юнити-Дана, 2009.
3. Беннис У., Шепард Г. Теория группового развития // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой, Н.Н. Богомоловой, Л.А. Петровской. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — С. 142–161.

Проблема поэтического воображения

Шрагина Л.И., Одесса (Украина)

Problem of the poetic imagination

Shragina L.I., Odessa (Ukraine)

Функция поэтического воображения — создание поэтических образов предметов, явлений, идей, эмоционально-чувственных переживаний — в настоящее время является в основном предметом исследования философии, литературоведения и лингвистики. В когнитивной психологии механизмы функционирования поэтического воображения не рассматриваются. На наш взгляд, отсутствие таких исследований связано с тем, что применяемые в психологии методологические подходы не могут объяснить механизмы создания целостных поэтических смыслообразов, и отражает кризис понятия «воображение» в психологии, что рассматривает автор данной статьи в своих других работах [5, 6].

В «Поэтическом словаре» *образ поэтический* определяется как художественное изображение в литературном произведении человека, природы или отдельных явлений по законам красоты. Как явление стиля поэтический образ присутствует всюду, где художественная мысль выражается при помощи различных поэтических средств [2].

Поэтический образ создается с целью «пре-образ-ить вещь, достичь между двумя полюсами наивысшего смыслового напряжения, раскрыть взаимопроникновение самых различных пластов бытия», в результате чего и возникают поэтические образы [3, с. 272].

Функция поэтического образа как текста, цель его создания — появление «системного свойства», которое обеспечивает выход за пределы передачи простой суммы смысла слов, его оставляющих. Как, например, в стихотворении Владислава Ходасевича «Рыбак»:

Я наживляю мой крючок
Трепещущей звездой.
Луна — мой белый поплавок
Над черною водой.
Сижу, старик, у вечных вод
И тихо так пою,
И солнце каждый день клюет
На удочку мою.
А я веду его, веду
Весь день по небу, но —
Под вечер, заглотаю звезду,
Срывается оно.
И скоро звезд моих запас
Истрачу я, рыбак.
Эй, берегитесь! В этот час
Охватит землю мрак.

Созданием поэтического образа воображение, снимая явные и неявные ограничения и нарушая границы несовместимого, отражая реальный мир в непривычных, неожиданных сочетаниях и связях, конструирует новый смысл, значимый для человека.

Каковы же механизмы функционирования поэтического воображения при создании образа?

При анализе психологической природы воображения и поиска разрешения противоречий во взглядах на его существование как психического феномена нами было показано, что эти противоречия связаны с отсутствием адекватного методологического подхода к исследованию воображения. Предлагаемый нами функционально-системный подход позволяет рассматривать воображение в творческом процессе как комплекс операций, которые можно определить как системообразующую функцию по созданию искусственной системы — новый образ [4, 5, 6]. Рассматривая поэтический образ как искусственную систему, применим функционально-системный подход для анализа процесса его конструирования.

Покажем, что поэтическое воображение при создании автором поэтического образа выполняет управленческие-интегрирующие действия по созданию новой системы, функция которой — вызвать у читателя необходимую автору эстетическую-смысловую реакцию.

В терминах функционально-системного подхода процесс конструирования поэтического образа состоит из следующих этапов: возникающая у автора *потребность* выразить свое эмоционально-смысловое отношение к объекту (явлению, событию) проявляется как *замысел* — *системообразующий фактор*. Для реализации замысла он *подбирает элементы* (слова) и *структурирует их* — выстраивает определенным образом.

Возникает *новая система — поэтический образ*. Структурная организация избранных слов создает *системное свойство*, которое и *производит системный эффект* — вызывает у читателя необходимую автору эмоционально-смысловую реакцию. Т.е., чтобы такая реакция «состоялась», воображение автора выполняет *«управленческие-интегрирующие» действия* — отбирает, оценивает и структурно организует отдельные элементы. Как уже отмечалось, *эти действия* — они создают из выбранных элементов систему, обладающую необходимым системным свойством и обеспечивающую достижение системного эффекта (результата) — *являются системообразующими и традиционно рассматривались как воображение* [5, 6, 7].

Рассмотрим основные механизмы функционирования поэтического воображения, выполняющего управленческие-интегрирующие действия, на примере образов, созданных Владиславом Ходасевичем в стихотворении «Рыбак». *Замысел* автора — показать свой взгляд на роль поэта (творца) и значение поэзии (искусства) в жизни людей и вызвать у читателя соответствующую реакцию. Чтобы раскрыть по-новому эту достаточно широко разработанную тему, Ходасевич подбирает необходимые ему *элементы-образы*: поэзия (искусство) — это солнце, а поэт (творец) — это рыбак, который каждый день «ловит» его на «наживку»-звезду и водит по небу. Но каждый вечер солнце, «заглотив звезду», срывается с крючка, а запас наживок-звезд у рыбака ограничен, может наступить час, когда солнце не «клонет» на удочку поэта, и тогда в мире наступит мрак.

Объединение этих элементов в целостный *поэтический образ* создает *системное свойство* — поэзия освещает людям жизнь. И возникает *системный эффект* — без Поэта, создателя Красоты, жизнь перестанет существовать, как Жизнь на Земле без солнца.

Рассмотрим теперь, какими же художественными средствами обеспечивает автор реализацию своего замысла и достижение такого системного эффекта.

Еще Л. С. Выготский показал, что эффект эстетической реакции возникает не в рациональном, логическом восприятии и переживании произведения искусства, а складывается из сочетания двух разнонаправленных, даже противоположных эмоций [1]. Поэтому, *чтобы поэтический образ обеспечивал появление нового смысла и вызывал в читателе эмоционально-смысловую реакцию, автор должен создать в художественном произведении противоречие, которое читателю нужно увидеть и разрешить!*

Небольшое стихотворение В. Ходасевича «Рыбак» — это развернутая метафора, которая создается целым комплексом метафорических образов. Начинаются они с первых строк: ловить удочкой солнце, горячий космический объект, можно только на что-то соответствующее, и автор *«совмещает несовместимое»*: переносит свойство рыбки на холодную звезду, одним определением «трепещущая» превращая ее в бьющуюся в руках, в живую и теплую, вполне пригодную для наживки. В результате возникает поэтический образ как система, в структуре которой взаимодействие компонентов создает «системный» эффект — иносказательность, появление переносного значения [1].

Таким образом, поэтическое воображение автора создает новые образы (предметов, идей, смыслов и эмоционально-чувственных переживаний), апеллируя к воображению воспринимающего субъекта с целью создать у него соответствующую реакцию на предлагаемый образ. Для этого автор выполняет операции «креативного синтеза» — комплекс *«управленческих-интегрирующих» действий*, которые традиционно рассматривались как «воображение», по оценке, отбору и структурированию отдельных элементов в систему. Структурная организация отобранных автором элементов обеспечивает создание *системного свойства* и вызывает у читателя *системный эффект* — эстетически-смысловую реакцию.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Искусство, 1986. — 573 с.
2. Квятковский А. Поэтический словарь. — М.: Советская энциклопедия. 1966. — 377 с.
3. Литературный энциклопедический словарь — М.: Советская энциклопедия, 1987.

4. Меерович М.И. О терминологии функционально-системного подхода // ТРИЗ-педагогика в системе непрерывного образования. — Саратов, 2005. — С. 12–16.
5. Шрагина Л.И. Проблема воображения в контексте функционально-системного подхода // Психология в вузе. — 2005. — №3. — С. 95–107.
6. Шрагина Л.И. Проблема психологической природы воображения // Вісник Одеського Національного Університету. — 2010. — Т. 15. Випуск 11. Ч. 2. Психологія. — С. 156–164.
7. Шрагина Л.И. Функция вербального воображения при конструировании поэтического образа // Вісник Одеського Національного Університету. — 2014. — Т. 20. Випуск 2 (32). Психологія.

Креативность и учебная мотивация у интеллектуально одаренных младших подростков

Шумакова Н.Б., Москва

Creativity and motivation in the intellectually gifted junior adolescents

Shumakova N. B., Moscow

Вопрос о периодах и причинах временного снижения креативности детей в школьные годы является одним из дискуссионных. Имеющиеся эмпирические данные весьма противоречивы, что обусловлено как различиями в методах диагностики креативности, так и в условиях культурной и образовательной среды. Большой интерес с точки зрения понимания причин временного снижения креативности в младшем подростковом возрасте могут представлять данные об особенностях динамики креативности у интеллектуально одаренных школьников в период с 5-го по 7-й класс обучения в школе. Кроме того, остается невыясненным вопрос и о роли учебной мотивации в описанных в литературе фактах снижения креативности. В связи с этим нами была поставлена задача проанализировать динамику учебной мотивации и выявить особенности проявления образной и вербальной креативности у интеллектуально одаренных младших подростков.

Для изучения дивергентной продуктивности мы использовали разработанную нами оригинальную методику «Образная и вербальная креативность (ОВК-2, форма 2)», которая представлена двумя субтестами — вербальным и изобразительным [2]. В качестве стимульного материала используется изображение искусственно созданного неопределенного объекта, напоминающего детям ряд известных им предметов и живых существ, например, дерево, скелет, поверхность и т.п. С помощью предложенной методики можно фиксировать все основные параметры креативности, предложенные П. Торренсом (продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность), а также некоторые дополнительные характеристики, например, вербальную разработанность идеи или «визуальную трансформацию объекта», что обусловлено особенностью использованного нами стимула, имеющего выраженную пространственную ориентацию.

Для изучения динамики учебной мотивации мы использовали шкалу учебной мотивации, предложенную Р. Райан и адаптированную Т.О. Гордеевой [1]. Обработка результатов проводилась с помощью статистического пакета SPSS 17.0 (t-критерий, корреляционный анализ).

В исследовании приняли участие учащиеся 5-х и 7-х классов гимназий и общеобразовательных школ г. Москвы, всего 142 человека. По результатам диагностики уровня интеллектуальных способностей и анализа интеллектуальных и творческих достижений учащиеся каждой возрастной группы были разделены на две подгруппы: интеллектуально одаренные школьники (участники интеллектуальных и творческих конкурсов независимо от уровня IQ и школьники с $IQ > 121$ по Равену) и контрольная группа.

Сравнительный анализ основных показателей образной и вербальной креативности у интеллектуально одаренных школьников 5-х и 7-х классов не позволил выявить статистически достоверных различий ни по одному показателю, кроме изобразительной разработанности. Разработанность рисунков интеллектуально одаренных 5-классников достоверно выше, чем у 7-классников. Полученные данные свидетельствуют скорее о периоде стабильности показателей дивергентного мышления в младшем подростковом возрасте у интеллектуально одаренных школьников, чем о периоде спада или кризиса, как это отмечается в ряде зарубежных исследований динамики креативности в этот возрастной период [3, 4].

Сравнительный анализ динамики показателей учебной мотивации у интеллектуально одаренных подростков 5-х и 7-х классов и их сверстников позволил выделить одни и те же тенденции: стабильность показателей внутренней учебной мотивации и снижение внешней. В то же время, при сходной динамике показателей мотивации обнаруживаются статистически значимые различия между этими группами в уровнях как внутренней, так и внешней мотивации. Интеллектуально одаренные школьники как 5-х, так и 7-х классов обнаруживают более высокие уровни внутренней и внешней мотивации по сравнению с контрольной группой ($p < 0,01$).

Сравнительный анализ показателей образной и вербальной креативности в группах интеллектуально одаренных подростков 5-х и 7-х классов и их обычных сверстников позволил выявить статистически достоверные различия по всем показателям вербальной креативности, а также показателю изобразительной разработанности. Если интеллектуально одаренные подростки существенно превышают своих сверстников по вербальной беглости, гибкости, оригинальности и разработанности ($p < 0,01$), то в отношении изобразительной разработанности, наоборот, они уступают своим сверстникам ($p < 0,01$). Интеллектуально одаренные подростки легко выдвигают много разнообразных, оригинальных гипотез в отношении неопределенного изображения в вербальном плане, но отличаются лаконичностью в изобразительной детализации выдвигаемых ими идей. Кроме того, их рисунки отличаются качественными особенностями.

Основная линия изменений изобразительной креативности у интеллектуально одаренных подростков 5-х — 7-х классов — переход от изображения отдельных предметов и явлений к сюжетам, динамическим процессам и сложным (абстрактным) понятиям. Это находит выражение и в названиях рисунков, например, театр, очередь, луг, вместо таких как «девочка», «голова лошади» или «дерево зимой». Для рисуночного выражения сложных понятий одаренные подростки не используют детальную прорисовку и детализацию создаваемого рисунка, что и находит отражение в снижении показателя изобразительной разработанности у одаренных подростков в период между 5-м и 7-м классами. Это является отличительной характеристикой интеллектуально одаренных младших подростков.

Представляют интерес и данные корреляционного анализа показателей учебной мотивации и креативности. Так, образная и вербальная креативность одаренных подростков обнаруживает статистически достоверную умеренную положительную корреляционную связь с внутренней учебной мотивацией ($r = 0,41$ для вербальной креативности и $r = 0,61$ — для образной). В контрольной группе, так же как и в группе интеллектуально одаренных подростков, отсутствует достоверная корреляционная связь между показателями креативности и внешней мотивацией. В то же время, в контрольной группе не выявлено и достоверной корреляционной связи между показателями креативности и внутренней учебной мотивации.

В заключение отметим, что полученные нами данные свидетельствуют, прежде всего, о качественном своеобразии креативности у интеллектуально одаренных подростков 5-х — 7-х классов, связи их высоких показателей креативности с ярко выраженной внутренней мотивацией. Для интеллектуально одаренных детей младшего подростко-

вого возраста характерна высокая вербальная креативность, способность к выдвижению разнообразных, оригинальных гипотез и их развитию. Особенностью изобразительной креативности является ее «интеллектуальный характер». Интеллектуально одаренные подростки не столько рисуют, сколько выражают идеи, которые носят сложный, динамичный, абстрактный характер. Качественное своеобразие изобразительной креативности интеллектуально одаренных подростков находит отражение в более низких, по сравнению с их сверстниками, количественных показателях изобразительной креативности. Эти различия могут быть весьма значительными и достигать уровня статистической значимости.

Список литературы:

1. Гордеева Т.О. Мотивы учебной деятельности учащихся средних и старших классов современной массовой школы // Психология обучения. — 2010. — №6. — С. 17–32.
2. Шумакова Н.Б. Психологические условия выявления творческих способностей у одаренных детей младшего школьного возраста // Теоретическая и экспериментальная психология. — 2011. — Т. 4. №3. — С. 5–14.
3. Besancon M., Lubar, T. Differences in the development of creative competencies in children schooled in diverse learning environments // Learning and individual differences. — 2008. — №18 (4). — P. 381–390.
4. Lubart T., Guignard J. H. The generality–specificity of creativity: A multivariate approach // E. L. Grigorenko & R. J. Sternberg (Eds.). Creativity: From potential to realization. — W., DC, US: APA, 2004. — P. 43–56.

Рефлексивно-социальные механизмы освоения и развития способов деятельности

Алексеева Л.Н., Москва

Reflexive-social mechanisms in the development of individual action

Alekseeva L.N., Moscow

В рамках мыследеятельностного подхода понятие деятельности способности имеет значение способа, определенным, уникальным образом присвоенного и преобразованного (субъективированного) отдельным человеком. Под способом подразумеваются объективно выделенные (технологизированные, имеющие четкое знаковое описание) образцы мышления и деятельности. Определяя конкретные способы, мы находимся в континууме от предельно конкретного описания способа (практически доведенного до алгоритма) до некоторого обобщенного способа, имеющего разную реализацию в разных системах деятельности.

Освоение способа в деятельности имеет социально-рефлексивный характер. С одной стороны, выбирая и осваивая конкретные способности, ребенок социализируется (занимает социально-значимое место в общем разделении труда), с другой стороны рефлексивные технологии позволяют ему осознать способ как свой, начать произвольно его использовать. Социальные механизмы обеспечивают субъективацию способа, рефлексивные механизмы объективируют способ и степени его освоения.

В настоящее время психологические технологии освоения средств деятельности приобретают все большее значение в педагогике. Это отражено в Федеральном стандарте общего образования, где выделяется требования к трем типам результатов: предметным, метапредметным и личностным. С позиций анализа освоения способа это означает, что учащийся должен не только уметь воспроизвести способ деятельности, но и перенести этот способ, достроив и модернизировав, в новую ситуацию, на другой материал (что означает освоить способ на метапредметном уровне); более того, он должен не только воспроизводить и модернизировать способ, но и определять где и в чем этот способ поможет реализовать цели (что означает освоить способ на личностном уровне, стать его «хозяином»). Современные концепции обучения, ранее построенные по принципу наращивания и развития предметного знания, сейчас все больше начинают ориентироваться на развитие деятельности учащегося. Соответственно, все большее значение приобретает вопрос, что и как наращивается в ходе становления учащегося, в ходе его образования и самообразования. Смещается и идеал учащегося — от ученика «всезнающего», к ученику, выстроившему свой стиль деятельности в ходе образовательного процесса.

Социальный компонент рассматриваемого механизма имеет в своей основе последовательное прохождение различных операций с осваиваемым способом в деятельности: повторение, целенаправленное использование, преобразование способа в соответствии с условиями использования, согласование использования способа в ситуации коллективно-распределенной деятельности, нормирование способа и его передача другому исполнителю. Каждая операция здесь отражает разное позиционирование человека, занятие им определенной позиции в отношении способа. Начало этой цепочки — буквальное повторение свойственно для позиции исполнителя; преобразование способа свойственно проектировщику и конструктору; согласование использования и нормирование — характерно для работы со способом в управленческой позиции, передача способа третьему лицу — для позиции учителя, методиста.

Вне рефлексии действия все основания представляются человеку само собой разумеющимися и способ, реализуемый им, неотделим от материала, на котором проходит

его реализация. Рефлексивный компонент рассматриваемого способа работает в ортогональной плоскости. Рефлексия позволяет объективировать способ, что понятийно закрепляет В.В. Давыдов, анализируя учебную деятельность: «Способность к рефлексии ... «поиск и рассмотрение человеком существенных оснований собственных действий» [4]. Как ядерное содержание рефлексивного мышления в концепции Н.Г. Алексеева рассматривается осуществление процессов: остановки исходного действия, фиксации способов работы и типов препятствий, отстранения от реализуемых способов, и собственно объективация способа [2].

Если проанализировать, в каких случаях мы атрибулируем наличие способности конкретному субъекту, то мы увидим — наиболее часто способность приписывается в случае многократного успешного (результативного) выполнения некоторого действия. Причем нам важно, что человек реализует способность в более широкой ситуации, чем та, в которой он исходно его увидел. Другими словами, когда мы выявляем, к чему становится способен учащийся в результате обучения, мы выделяем, что он может делать сверх заданного алгоритма, преобразуя его и выявляя новые варианты его употребления.

Теперь наметим, что мы имеем в виду под словами «присвоить» способ деятельности, превратить его в способность. Стиль деятельности человека может рассматриваться через анализ «взаимосвязанных ее (деятельности) особенностей, как открытость, универсальность, свобода, сознание, целеполагание», носителем которых выступает коллективный и индивидуальный субъект» [3]. Способ и способность оказываются размещенными между индивидуальным и коллективным субъектом. Причем фокус коллективного субъекта отчетливо возникает в пространстве осуществления деятельности, фокус индивидуального субъекта возникает в рефлексивном пространстве, где определяется общее и уникальное содержание лежащего за осуществляемым действием способа.

Логика развития способности позволяет задать расширение пространства существования способа, происходящее в ходе рефлексивного переосмысления собственных действий. Это расширение и задает логику метапредметного — рефлексивного наращивания способностей. В рамках данной логики мы можем выделить рефлексию как повторяющуюся процедуру: рефлексия собственного действия в особом образе (через культурные образцы) задаваемом пространстве. Каждая рефлексия, осуществляемая для осознания своего действия, строится не только как абстрактное описание некоторого поступка и обсуждение его смысла и значения, но предполагает выход в мыследеятельностное пространство определенного типа. Уровни рефлексии задают позицию человека относительно осуществленного действия. Отрефлектированное действие может быть использовано в более сложной позиции. Рефлексия способа решаемой задачи позволяет использовать способ целенаправленно для решения системы задач; рефлексия деятельности по решению системы задач позволяет осуществлять вписывание человека в систему коллективно выстраиваемой деятельности; рефлексия относительно социальной ситуации позволяет переходить к вопросам культурных норм деятельности.

Таким образом, рефлексивно-социальные механизмы позволяют объективировать используемые способы в мышлении и включать их во все более сложные социальные ситуации.

Для того чтобы способность развивалась необходимо, чтобы результаты рефлексии были использованы в социально заданной, коллективно-распределенной деятельности. Однако само по себе развитие предполагает, что человек (ученик) возвращается уже не в прежнюю деятельность, но в деятельность, преобразованную в рефлексивном мышлении.

Рефлексивно-социальный механизм взаимопереходов деятельности в мышление (за счет рефлексии) и возможности последующего возвращения в деятельность на основе переосмысленных в рефлексии способов и средств можно представить следующим образом. Осуществленное действие (сделанное по образцу или прототипу) выво-

дится в план осознания через рефлексию средства, которое было использовано. Анализ средств дает возможность его целенаправленного использования в следующей *ситуации*. Целенаправленное действие, будучи отрефлексированным, задает ограничения используемого способа, средства. Ограничение собственного средства позволяет принять осознанное участие в коллективно распределенной работе, т.е. перейти в плане действия от целенаправленного индивидуального действия к согласованному, распределенному. Рефлексия подобного сложно устроенного действия возможна при задании организационно-деятельностных схем, когда свое действие анализируется относительно общего поля и пространства действия. Рефлексия ограниченного действия относительно общего поля деятельности позволяет осуществить переход к практическому построению управленческого действия.

Подчеркнем, что инвариантным в данной логике является наращивание различных и мыслительных процедур в рефлексивно-мыслительном пространстве и его связывания с планом деятельности. Вариативным компонентом, который, собственно, и развивается, является уровень осмысленности и управления по отношению к плану деятельности, фиксируемый в усложнении позиции индивида в деятельности и складывания его деятельностного стиля.

Список литературы:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. ... доктора психол. наук. — М.: МПГУ, 2002.
2. Алексеева Л.Н. Рефлексия как механизм развития способностей в сложно организованной среде // Мат-лы 4-ой Росс. конф. по экологической психологии / Под общ. ред. В.И. Панова, А.В. Иващенко. — М.: РУДН, 2006. — С. 60–66.
3. Громыко Ю.В. Теория деятельности и социальная практика. — URL: <http://gtmarket.ru/laboratory/expertize/5240>
4. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. — М.: Педагогика, 1986.

О функциях различения в понимании текста дошкольниками

Амяга Н.В., Москва

The role of distinction in understanding of the text by preschoolers

Amiaga N.V., Moscow

Разработки в области мыследеятельностной педагогики (под руководством Ю.В. Громыко), являются продвигающими и ресурсными относительно актуальных в настоящее время задач перехода на новые образовательные стандарты, в том числе, стандарты дошкольного образования, где акцент сделан на работу педагога с развитием ребенка: познавательным, социально-коммуникативным и т.д.

Процессы понимания порождают личную форму схватывания культурных содержаний. Можно сказать, что процессы понимания играют ключевую роль в «связывании» человека с культурой, с культурными образцами и тем самым играют важнейшую роль в психическом развитии ребенка.

Способность понимания [1] и способность различения [2] в мыследеятельностной педагогике обычно рассматриваются как самостоятельные предметы анализа и педагогической развивающей работы. Описаны технологии работы с каждой, изданы сборники сценариев занятий. Тезис о том, что разные способности могут выступать в инструментальной функции по отношению друг к другу в данном тексте, иллюстрируется на примере роли различения в понимании текстов и в развитии понимания. Ниже приводятся примеры ряда функций различения как средства понимания текста. Выделение этих функций задает особенности сценирования и проведения педагогом занятий с детьми на развитие способности понимания текста.

Мы используем результаты работы курса повышения квалификации и анализа хода и материалов работы участников экспериментальной площадки с детьми старшего дошкольного возраста на базе ГБОУ д/с №2305 «Развитие способности различения и понимания» (научный консультант: канд. психол. наук Н.И. Бычкова). В работе курса на протяжении 2011–2012 учебного года принимали участие 15 педагогов из данного учреждения. Педагоги разрабатывали и реализовывали сценарии занятий, в которых различение выступило фактором понимания текста детьми.

Работа по развитию способностей различения и понимания имеет ряд общих компонентов: и в том, и в другом случае педагог должен организовать коллективную полипозиционную коммуникацию по поводу предмета, в ходе которой ребенок учится отличать и удерживать собственную версию и версию другого, относиться к иным версиям, возможен конфликт позиций и т.п. Учебная ситуация на развитие способности различения нередко начинается с текста, который, в свою очередь, предполагает понимание. При этом текст, зачитанный или рассказанный воспитателем, как правило, описывает ситуацию, требующую разрешения (загадка, конфликт). Ребенку предлагается помочь ее решить. Помощь же возможна, если ребенок построит различение.

«Различение — это основная логическая форма устройства и организации рассуждения. ...Развитие способности различения заключается в том, что человек не просто узнает законы самодвижения формы, а его сознание становится, по крайней мере, двухплоскостным — он может удерживать предмет мысли и саму форму, в которой данный предмет высказывается и удерживается. А в случае несоответствия он может видоизменять и преобразовывать саму эту форму, и в этом случае предметом действия ребенка в ситуации становится форма, в которой осуществляется рассуждение об объекте, а не сам объект» [1, с. 28].

Если педагог сам видит, как различение может работать на понимание текста, он может организовать работу с детьми таким образом, чтобы дети могли воспользоваться этим средством, (были проведены в сценарии занятия через это средство) для продвижения в понимании. Таким образом, различение может служить способом продвижения в понимании, и средством организации педагогической работы, создавая каркас методики работы, обеспечивать выстраивание педагогического сценария.

Различение может быть обнаружено в самом тексте, и выявление этого различения тогда играет ключевую роль в понимании, или же оно служит обогащению понимания, вскрытию новых аспектов, смыслов. В то же время, наличие способности различения у понимающего текст может обеспечить расширение понимания за счет того, что сам текст начинает «прочитываться» внутри схемы различения. Различение может быть той стержневой идеей, которая собственно и «делает» текст. Зафиксировать различение и расставить героев в этом поле различения — и означает выразить идею, содержание текста.

Примерами могут быть тексты, подобранные Молчановой Надеждой Даниловной: «Сказка про льва», Харченко Татьяной Николаевной: стихотворение О. Бундуры «Недоразумение». Понять содержание текста и различить разные трактовки — практически одно и то же. Первый текст описывает конфликт позиций: по вопросу о силе (человека и зверя). Во втором тексте рассказывается, как дождик не пошел на газон с табличкой «По газонам не ходить» — и газон засох. Обигрывается различение прямого и переносного значения слова «ходить».

Есть тексты, в которых различение может сработать на углубление или проблематизацию исходного понимания, появление новых трактовок, если через него начинается переинтерпретироваться текст или определенный фрагмент текста.

Иногда для понимания текста приходится выделять не одно различение, а несколько, выстраивать своеобразные кусты или матрицы различений. Таким образом, педагогом как бы создается ключ, который, затем поможет «вскрыть» текст. Для понимания текста детей придется погрузить в различительную работу. Так, в результате обсуж-

дения с педагогами сценария занятия, предложенного Щепотиной Полиной Владимировной на материале текста стихотворения Б. Заходера «Не везет», средством понимания текста явилась своеобразная «матрица различений». Повествуется о мальчике, который сетует, что ему не везет, к тому же никто ему не сочувствует. «Не везет мне на футболе: Как ударишь — нет стекла!.. Я, На все махнув рукой, Взял уроки сделал честно, Сделал, не жалея сил! Ну и что же? Бесполезно! Так никто и не спросил! А обычно нет и дня, чтоб не вызвали меня». Вопрос на понимание текста и одновременно стимулирующий работу на различение: «Согласен ли ты с утверждением, что герою не повезло?» Дети разбираются: что же можно считать невезением или везением. Без этого не может быть уловлен юмористической тон стиха. В результате выстраивается матрица различений по двум основаниям: 1) связанность с моими усилиями, действиями; 2) ценность получаемого результата. Везение предполагает сочетание, по крайней мере, двух условий: результат не является прямым следствием моих усилий, и он является ценным.

Но обогащение понимания текста может происходить и за счет использования различения как своеобразной рамки понимания текста. Расширение понимания обеспечивается за счет того, что сам текст начинает «прочитываться» внутри схемы различения, которая как бы меняет «фокусное расстояние» по отношению к тексту. И это помогает педагогам определить стратегию сценирования занятия и работы с пониманием детей. Например, текст мультфильма «Паровозик из Ромашково» (использован Усковой-Молчановой Анастасией Владимировной на основании одноименного текста Г. Цыферова) — в основном посвящен раскрытию непривычного и нешаблонного представления о пути и времени, читатель словно сам садится в необычный поезд, где путь и время выглядят особым образом. Но если на этом остановиться, то понимание текста будет выражаться так, как в высказывании 6-летней девочки Ангелины: «Когда видишь красоту, надо стоять и можно опоздать». Позиция пассажиров, которые ожидают на станции прибытие опаздывающего поезда, как бы утрачивается понимающим сознанием. С помощью схемы различения можно зарисовать фокусировку текста, с одной стороны, и траекторию, направленность действия понимающего, которое он осуществляет на базе различения, с другой. Так можно зафиксировать две позиции в ответе на вопрос «Опоздал паровозик или не опоздал?». Каждая из позиций имеет свои основания и свою трактовку пути и времени. Поэтому можно ввести детей в состояние проблематизации: проживания сосуществования двух позиций.

А вот текст С. Михалкова «Глупый котенок» описывает ситуацию конфликта девочки и котенка, возникшую из-за того, что девочка не смогла заимствовать иную, позицию в вопросе относительно приятного, комфортного образа жизни, чем собственная. (В данном случае не смогла заимствовать позицию котенка, который не желает спать на подушках, мыться и есть, как человек, и убежал от девочки). Шубина Лариса Юрьевна, которая разработала свой сценарий на материале данного текста, показала, что при коллективном понимании детьми, многие из них не были в состоянии заимствовать позицию котенка и отождествлялись с девочкой, которая просто считала котенка глупым. Схема различения делает понятным: какой шаг педагогической работы необходим. А именно, сделать так, чтобы дети смогли занять иную позицию, чем собственная и посмотреть на предмет спора с этой иной позиции. Если текст «Паровозик из Ромашково» за счет художественных средств как бы погружает в непривычный взгляд на путь и опоздание, использование художественных приемов позволяет занять читателю, проиграть новую, нетривиальную позицию, то для понимания текста «Глупый котенок» педагогу пришлось вводить дополнительный этап работы, чтобы решить эту задачу (через игру дети погружались в мир животных, которые требовали от детей жить по их правилам).

Фиксация роли различения в процессах понимания текста принципиальна для создания сценария работы с детьми и постановки педагогических задач на материале конкретного текста.

Список литературы:

1. Алексеева Л.Н., Ассуирова Л.В. Способы работы с пониманием текста, его анализом и интерпретацией: Учеб. пособие. — М.: Пушкинский институт, 2007. — 400 с.
2. Бычкова Н.И., Амяга Н.В. Технология развития способности различения в дошкольном и младшем школьном возрасте. — М.: Московские учебники, 2010. — 208 с.

Представление о развитии целеполагания у старших подростков в коллективной проектной деятельности

Жилинская А.В., Москва

The model of the goal-setting ability's development in adolescents in a group project activity

Zhilinskaya A.V., Moscow

Согласно Л.С. Выготскому, в подростковом возрасте происходит интеллектуализация высших психических функций, в том числе и воли, что выражается в появлении способности ставить цели и подчинять им свое поведение [2]. Приобретение способности к постановке целей делает возможным осознанное и ответственное участие человека в деятельности, воплощение в ней тех ценностей, которые важны для человека, как представителя культуры.

В деятельностном подходе цель рассматривается как образ будущего результата, имеющий побудительную силу благодаря связи с мотивом (А.Н. Леонтьев, О.К. Тихомиров). Постановка цели предполагает наличие у субъекта временной перспективы, сформированных культурных и ценностных оснований деятельности (С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, В.В. Давыдов, Ю.В. Громыко, Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан, Ж. Нюттен и др.). О.К. Тихомиров с сотрудниками провел ряд лабораторных экспериментов по изучению целеобразования в процессе решения мыслительных задач. Он видел перспективу исследований в изучении целеобразования в условиях реальной жизни и деятельности.

В рамках мыследеятельностного подхода разрабатываются и внедряются в практику специальные образовательные формы, предполагающие творческое участие старшего подростка в жизни современного общества. К ним можно отнести социально-образовательные проекты, детско-взрослые производства, эпистемотеку [3, 4]. Именно в условиях реальной деятельности возможно развитие способности целеполагания, поэтому очень важно исследовать возникновение и развитие целеполагания у подростков, участвующих в подобных образовательных формах.

На формирование целеполагания у подростков влияют тип школы, этническая и культурная принадлежность семьи подростка, социальный статус и место проживания семьи (город/сельская местность), цели родителей, выраженность родительского контроля, пол подростка, возраст, уровень интеллекта, самоуважение, восприятие себя в качестве действующего лица, воспринимаемая подростком поддержка со стороны семьи и учителей [7].

Важным для образовательной практики и недостаточно исследованным остается вопрос о том, какие стадии проходит развитие целеполагания у старших подростков, какие условия могут быть созданы в школе для развития у старших подростков способности к целеполаганию. Развитие целеполагания тесно связано с задачами подросткового возраста — возраста приобретения человеком способности самостоятельно оценивать ситуацию, принимать решения и действовать, понимая основания собственного действия. В подростковом возрасте человек начинает прояснять ценности и идеалы, согласно которым будет строить свою жизнь [6].

Общая идея способов целеполагания заключается в том, что цель позволяет преодолеть зафиксированный человеком разрыв между должным и реально существующим.

шим в форме преодоления разрыва между прогнозом естественной эволюции ситуации и идеалом [5]; между деятельностью позиций человека и теми ценностями, которые он считает необходимым воплощать [1]; между ситуацией и нормой [3].

В результате анализа теоретических представлений о развитии целеполагания и опыта организации коллективной проектной деятельности старших подростков в ГБОУ СОШ №1314 г. Москвы были выделены уровни развития целеполагания.

Нулевой уровень: у подростка отсутствует определенность в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он считает важным воплощать в своей жизни и деятельности. *Симптомы:* подросток участвует в деятельности из-за второстепенных по отношению к цели характеристик деятельности, принимает созданный кем-то образ будущего, не понимая, какие нормы и ценности в нем воплощаются или отрицаются. В ситуации обсуждения вопроса «что делать?» предлагает разные варианты активности, но не может (и не считает нужным) обосновать их необходимость. Прекращает активность при встрече с трудностями и с людьми, которые настойчиво требуют обосновать цели и средства осуществляемой активности. *Задачи специалиста:* повышение у подростка уровня осознания личного участия в деятельности; формирование у подростка представления, согласно которому он сам может (должен) решить, какие нормы и ценности он воплощает в действии; трансляция культурных образцов, по отношению к которым подросток может осуществить самоопределение. *Переход на более высокий уровень* может быть обеспечен благодаря формированию представления о действии как утверждении или отрицании некоторой ценности и нормы; благодаря рассмотрению совместно с подростком разных вариантов возможного будущего, основанных на разных нормах и ценностях, демонстрации необходимости (возможности) выбора.

Начальный уровень: наличие у подростка определенности в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он считает важным воплощать в своей жизни и деятельности, отсутствие дифференцированного представления о ситуации, о требованиях деятельности и его возможностях как деятеля. *Симптомы:* подросток считает для себя приемлемым участвовать только в таком действии, цель которого он представляет и признает важной; осознанно принимает решение об участии в организуемой другими людьми деятельности, ориентируясь на реализуемые в ней нормы, ценности, идеалы. Однако в самостоятельном действии не замечает того, что он заявляет и хочет реализовать одни нормы, а реализует другие; неточно представляя ситуацию, не согласовывает свое действие с теми, кто отвечает за то социальное поле, в котором он осуществляет действие. *Задачи специалиста:* создание условий для участия подростка в деятельности; дифференциация представлений подростка о ситуации, о требованиях деятельности и его возможностях как деятеля; формирование у подростка отношения к его целям и действиям как требующим проработки, продумывания; демонстрация подростку, что принятые им нормы, ценности, идеалы не реализуются в его действиях в силу того, что ему не хватает знаний о ситуации, о деятельности и своих возможностях как деятеля. *Переход на более высокий уровень* может быть обеспечен благодаря совместной фиксации и анализу трудностей, с которыми подросток сталкивается в процессе осуществления действия и выявлению их причин, что позволяет сформулировать задачи и нормы будущих действий.

Средний уровень: наличие у подростка определенности в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он считает важным воплощать в своей жизни и деятельности; умение обнаруживать разрыв между реальным и должным. *Симптомы:* подросток осознанно участвует в деятельности, может сформулировать нормы и ценности, на основании которых должна ставиться цель; фиксирует разрыв между нормой и ситуацией; стремится к получению знаний о деятельности, в рамках которой он формулирует цель, знаний о себе как деятеле; понимает необходимость анализа ситуации. *Задачи специалиста:* оказать помощь в построении дифференцированного знания о ситуации, дея-

тельность и возможностях подростка как деятеля, помощь в определении предмета преобразования и конструировании способа преодоления разрыва с учетом ситуации и имеющихся ресурсов; передача подростку средств деятельности. *Переход на более высокий уровень* может быть обеспечен благодаря совместной конкретизации формулируемой подростком цели; благодаря созданию ситуаций, в которых подросток осуществляет попытку достижения цели и обнаруживает причины трудностей, с которыми он столкнулся; благодаря совместному с подростком конструированию эффективного способа достижения цели.

Высокий уровень: наличие у подростка определенности в вопросах норм, ценностей и идеалов, которые он решил воплощать в своей жизни и деятельности; умение выявить причины разрыва между реальным и должным; умение построить обоснованное предположение о предмете преобразования и разработать вариант действий, позволяющий преодолеть выявленный разрыв. *Симптомы*: подросток может сформулировать и обосновать цель своих действий; при столкновении с трудностями может скорректировать цель, построив новое знание о реальной ситуации, сохранив или переосмыслив исходные основания постановки цели. В ситуации кооперации может сформулировать «запрос о помощи», опираясь на знание о своих возможностях и возможностях других людей. *Задачи специалиста*: ставить перед подростком задачи по освоению тех норм и средств деятельности, которые находятся в зоне его ближайшего развития. Обращать внимание подростка на аспекты ситуации, учет которых необходим для достижения более сложных целей.

Список литературы:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 2002. — 41 с.
2. Выготский Л.С. Педология подростка (1929, 1930) // Л.С. Выготский. Собр. соч.: В 6-ти тт. — Т.4. — М.: Педагогика, 1984. — С. 5–342.
3. Громыко Ю.В. Педагогические диалоги: История разработки деятельностного содержания образования. — М.: Пушкинский институт, 2001. — 416 с.
4. Ученическое проектирование и деятельностное содержание образования — стратегическое направление развития образования / Под науч. ред. Е.В. Хижняковой. — М.: Пушкинский институт, 2008. — 152 с.
5. Щедровицкий Г.П. Из архива Г.П. Щедровицкого: В 8-ми тт. — Т. 4. Организация. Руководство. Управление (1). Курс лекций. — М., 2003. — 480 с.
6. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. — М.: Прогресс, 1996. — 344 с.
7. Massey E. K., Gebhardt W. A., Garnefski N. Adolescent goal content and pursuit: A review of the literature from the past 16 years // *Developmental Review*. — 2008. — Vol. 28. — P. 421–460.

Культурные нормы в зеркале решения творческих задач: динамика за сорок лет

Зарецкий В.К., Москва

Cultural patterns in the mirror of solving creative tasks: the dynamics for forty years

Zaretskii V.K., Moscow

Исследования мышления на материале решения творческих задач в опоре на концептуальную схему четырехуровневой организации мышления (Н.Г. Алексеев, И.Н. Семенов, В.К. Зарецкий) проводятся на протяжении сорока лет. Именно в 1975 г. идея Н.Г. Алексеева и Э.Г. Юдина [2] о том, как можно синтезировать схемы процесса и деятельности, воплотилась в схему иерархической организации мышления, как взаимосвязи четырех уровней — операционального, предметного рефлексивного и личностного

[5], а затем приобрела вид структурно-динамической схемы, описывающий процесс мышления как движение по уровням, проходящее три этапа: этап истощения неадекватных средств, этап движения внутри блокады, этап реализации принципа решения [4].

Наиболее «интересным» этапом, на котором решается судьба поиска, является этап движения внутри блокады. Он начинается с момента переживания тупика, отсутствия какой-либо осмысленной возможности движения в предметном содержании задачи, и — при успешном исходе — завершается нахождением принципа решения, техническая реализация которого, как правило, не составляет особого труда.

Напомним, что творческие задачи как материал для экспериментального исследования продуктивного мышления были сконструированы К. Дункером [3] таким образом, что не требовали от испытуемого каких-либо особенных специальных знаний, но вызывали затруднения в силу того, что актуализировавшиеся при знакомстве с текстом задачи средства оказывались неадекватными. К. Дункером подмечен важный для нашей темы факт возникновения при затруднении испытуемого вариантов решения, которые он назвал «насильственными».

Насильственные решения — это формально возможные способы разрешения проблемной ситуации, но по сути лишаящие саму задачу смысла, т.е. выходящие за рамки ее нормативного понимания. Возможность появления насильственных решений создается за счет привнесения испытуемым в ситуацию задачу иных культурных норм, допускающих различные трактовки.

Проводя эксперименты с творческими задачами на протяжении сорока лет (первые эксперименты автором данного текста были проведены в декабре 1974 г.), мы обратили внимание на то, что имеются видимые невооруженным взглядом различия именно между насильственными решениями, выдаваемыми различными поколениями молодых людей в 1970–80-е гг. и в 1990-е и далее. Особенно эти различия заметны на материале задач, где имеет место взаимодействие людей, что открывает особые возможности для «творчества». Мы решили провести экспресс-анализ того, как меняются насильственные решения в период с 1974 г. по 2014 г. и попытаться проследить, как в зеркале процесса решения творческой задачи отражается динамика культурных норм.

Одной из задач, при решении которой испытуемые быстро оказываются в тупике, и насильственные решения становятся единственной возможностью какого-либо движения в предметном содержании, является задача «Лодка». Вот ее текст: «К реке подошли сразу двое и просят у рыбака лодку, чтобы переехать на другую сторону. Он дает ее с условием, чтобы в ней ехало не более одного человека, и чтобы потом она была доставлена назад на то же место. Как это осуществить?». Обычно испытуемые понимают задачу буквально, рисуя или мысленно представляя себе картинку, в которой к сидящему на берегу возле лодки рыбаку подходят два человека и просят, чтобы он их перевез. Поскольку по условию может ехать только один человек, а пустую лодку вернуть назад не получается, появляются попытки иного толкования задачи, которые воплощаются в насильственных решениях.

В 1970–1980-х гг. насильственные решения носили крайне ограниченный, даже примитивный характер. В основном они были направлены на поиск способа вернуть пустую лодку назад. Появлялись веревки, разные устройства, варианты течения реки, при которых лодка сама возвращается. Появление каждой новой идеи сопровождалось переживанием, сходным с инсайтом, рождалось в творческих муках с надеждой, что она может вывести на правильное решение. Планомерный анализ текста, осуществлявшийся некоторыми испытуемыми, не приводил к бурному росту количества решений. Даже те испытуемые, которые отличались богатым воображением, давали не более десятка насильственных решений, представлявшихся им самим весьма оригинальными.

В 1990-х гг. *впервые «убили рыбака»*. Испытуемые с завидной регулярностью стали предлагать насильственные методы завладения лодкой рыбака и решения своих про-

блем с переправой. До 1994 г. такие варианты в буквальном смысле слова «насильственных» решений не встречались. Таким образом, поле вариантов расширилось именно за счет того, что в разряд доступных средств решения попало насилие в отношении рыбака («связать», «убить», «отобрать», «пригрозить» и т.д.). Отметим, что 1990-е называют «лихими» отчасти именно потому, что насильственный захват собственности стал едва ли не нормой в эти годы.

В остальном принципиальных отличий от выделенных выше особенностей, характерных для испытуемых 1970–80-х гг. мы не зафиксировали. Можно отметить, что сами варианты насильственных решений стали порождаться с большей легкостью и уже не сопровождались выраженным переживанием инсайта, даже когда возникало весьма нестандартное решение.

В 2004 г. впервые «убили конкурента». Впервые за 30 лет «двое» в задаче выступили не как «команда», которой нужно решить общую задачу, не как тандем, противостоящий несговорчивому рыбаку, а как противники, при этом один фактически не просто устраняет конкурента, но и использует его как средство решения своей проблемы.

В эти же годы (эксперименты снова стали проводиться регулярно именно с этого времени) процесс порождения насильственных решений становится неисчерпаемым. У большинства испытуемых не составляет труда извлекать десятки вариантов «решений» из любого элемента условий. Варианты насильственного отбора лодки встречаются с завидной регулярностью. Многие испытуемые признаются в том, что могут бесконечно плодить варианты «таких решений».

Интересно отметить, что в 2002 г. Н.Г. Алексеев защищает докторскую диссертацию по теме «Проектирование условий развития рефлексивного мышления», в которой описывает ряд схем, вооружающих мышление средствами рефлексии, и делает один из выводов о том, что как «выделенный и общественно фиксируемый феномен, рефлексивное мышление есть достояние второй половины и особенно конца XX века... [1, с. 33]. Можно выдвинуть гипотезу, трудно проверяемую, о том, что фиксируемые нами особенности, проявляющиеся в насильственных решениях, связаны с этим феноменом — становлением рефлексивного мышления, как новой культурной нормы.

Основанием для такого рода гипотезы является «оборотная сторона рефлексии». До сих пор под рефлексией мы подразумевали нечто «положительное» — процесс, который освобождает от сковывающих мышление неадекватных оснований и стереотипов, тем самым способствуя возникновению творческих решений. Однако как техническая способность рефлексия превращается в огромную разрушительную силу, способную сокрушать социальные и культурные нормы, превращая все в средства достижения целей. Возможно, именно этим разрушительным потенциалом рефлексии объясняется легкость порождения всевозможных насильственных решений, свободно преодолевающих любые социально-нормативные границы.

...В 2014 году едва ли не в каждом протоколе решения задачи «Лодка» можно было встретить решение, которое ранее никогда не встречалось. Одно из таких решений стало результатом изменения элемента задачи, на который не «посягал» ни один из испытуемых. Молодая девушка, вчитавшись в условия, отметила: «Не более одного человека?» И добавила: «Тогда можно его расчленить и перевезти по частям». Даже для искусственного экспериментатора такое «решение» выглядит жутковатым. Хотя это и единственный случай, тем не менее, он указывает на то, что процесс преодоления границ нормативной рамки становится все более легким, изощренным и все менее отягощенным внутренними смысловыми и нравственными ограничениями.

Развитие обусловленной рефлексией способности легко проникать в основания собственного движения и изменять их ставит проблему ограничений. В 1970–80-е гг. мышление было преимущественно логическим, нормативным, скованным естественными ограничениями. Когда мышление стало рефлексивным, творческим, свободным

или легко освобождающимся от ограничений, то возникает проблема самоограничения или самоопределения по детерминантам процесса и его границам. Представляется, что это одна из проблем, которая может рассматриваться как кандидат в ключевые проблемы для психологической практики и связанных с ней практико-ориентированных исследований в психологии развития.

Список литературы:

1. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. ... доктора психол. наук. — М., 2002.
2. Алексеев Н.Г., Юдин Э.Г. О методах психологического изучения творчества // Проблемы научного творчества в современной психологии. — М.: Наука, 1971. — С. 151–203.
3. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления. — М.: Прогресс, 1965. — С. 86–234.
4. Зарецкий В.К. Путь к самовоспитанию творческих способностей // Техника и наука. — 1980. — №12. — С. 8–10.
5. Семенов И.Н. Опыт деятельностиного подхода к экспериментально-психологическому исследованию мышления на материале решения творческих задач // Методологические проблемы исследования деятельности // Труды ВНИИТЭ. Серия Эргономика. — 1976. — Вып. 10. — С. 148–188.

Психологические механизмы формирования управленческих команд в образовательных организациях

Мартынова В.В., Москва

Psychological mechanisms of formation of management teams in educational organizations

Martynova V.V., Moscow

Утверждение о том, что конкурентоспособность современной организации не должна зависеть от возможностей одного человека — аксиома, не требующая доказательства. Многообразие и «одновременная приоритетность» задач, требующих незамедлительного решения в образовательной организации «здесь и теперь», свидетельствует о том, что наличие эффективной команды сегодня, — один из ключевых факторов ее успеха в условиях постоянных изменений, связанных с реструктуризацией системы образования.

Создателем первой теории «научного управления» считают Ф. Тейлора, который утверждал, что эффективность управления зависит от тех законов, правил и принципов, которые заложены в его основание [1]. Последователь Тейлора А. Файоль, исследуя собственно управленческую деятельность и способы рациональной организации систем управления, указывал, что нет ничего постоянного и абсолютного, поэтому принципы должны быть гибкими и надо уметь ими оперировать [2]. Именно он впервые рассмотрел управление как универсальный процесс, выделил его составляющие и перестал рассматривать управление исключительно как функцию высшего руководства. Современное прочтение теории А. Файоля, на мой взгляд, вполне применимо к вопросам формирования управленческих команд в рамках жизнедеятельности современных компаний, учреждений, холдингов. Количество организационных, финансовых, правовых, кадровых и прочих вопросов, которые приходится сегодня решать руководителю таких огромных структур одновременно, «здесь и теперь» — бесчисленное множество. Какой бы ни был талантливый, мудрый и опытный руководитель, его ресурса (временного, информационного, профессионального, имиджевого и пр.) сегодня явно недостаточно. В таких условиях важнейшее значение имеет формирование Эффективных управленческих команд (ЭУК) «под задачу». Этот механизм управления

позволяет распределить полномочия и ответственность между членами ЭУК в целях наиболее оптимального и эффективного решения конкретного вопроса. Лабильный способ «группировки» управленцев-исполнителей, так называемый управленческий конфигурактор, становится мощнейшим управленческим ресурсом для решения актуальных проблем, необходимость в которых чаще всего возникает при решении нестандартных, инновационных ситуаций.

В последние три года в системе московского образования происходит активный процесс формирования образовательных комплексов, представляющих собой огромные образовательные холдинги, в состав которых входит учреждения разного уровня: дошкольного, общего среднего, профессионального, дополнительного. «Благодаря созданию образовательных комплексов учреждение может предоставлять обучающимся *более широкий спектр образовательных услуг*» [3]. Роль ЭУК, работающей на принципах конфигурактора, в современных условиях жизненно необходима. Она помогает обеспечивать и координировать слаженную работу всех структурных подразделений и коллектива в целом благодаря взаимодополняющим умениям, личным и профессиональным компетенциям каждого члена команды, выстраивая, тем самым, по сути, «линию судьбы» образовательной организации.

Основными принципами деятельности управленческого конфигурактора в образовательной организации является выстраивание единой согласованной *образовательной политики*, общее понимание *стратегических* задач организации, четкое разделение ответственности, информационной открытости и желания действовать сообща *в интересах обучающихся*. Являясь стратегическим ресурсом развития организации, ЭУК обязана обеспечить управление качеством образования, добиться мобильности и управляемости большого образовательного холдинга, создать условия конкурентоспособности организации на рынке образовательных услуг, минимизировать риски в принятии решений. В этом миссия и ценность управленческой команды, как единого организма, направленного на решение важнейших социальных задач.

Требования к современной образовательной организации с каждым днем становятся сложнее и разнообразнее, а проблемы, порождаемые жизнью, побуждают ЭУК к поиску их решений, что в свою очередь, сказывается на выборе стратегии и векторе развития образовательной организации. Результаты поисков непременно ведут к изменению образовательных программ, к разработке новых образовательных технологий, к наполнению учебного содержания новыми научными данными, к инновационным способам их трансляции. Содержательное наполнение образовательной практики определяется, прежде всего, *программой развития образовательной организации*, которую проектирует ЭУК совместно с педагогическим коллективом, управляющими советами и широкой родительской общественностью. Реализация программы развития образовательной организации на каждом этапе подвергается анализу, рефлексии. Благодаря этим психологическим механизмам осуществляется коррекция всех деятельностных процессов в организации.

Современный уровень управления требует опыта, огромных профессиональных знаний, умений быстро и при этом эффективно использовать постоянно обновляющуюся информацию, применения новых know-how в практике общения с обучающимися, педагогическим коллективом, родителями, желание работать на общую стратегию. Наличие данных управленческих компетенций позволяет любому члену коллектива включиться в командную работу и сделать процесс управления эффективным и слаженным. Главным правилом командообразования является объединение управленцев и сотрудников вокруг стратегических *целей* развития образовательной организации, в которой каждый член команды должен быть ориентирован на ребенка, четко представлять миссию и стратегию развития организации, понимать траекторию ее движения, а также четко осознавать свою роль в этом процессе, нести ответственность за

каждое действие и его результат, быть готовым заменять своих коллег в случае необходимости. В этой связи, представляется весьма важным каждой образовательной организации готовить собственных управленцев, знающих специфику, традиции, дух и особенности деятельности своей организации. При всей ценности «уникальных» менеджеров следует признать тот факт, что по ряду обстоятельств любой сотрудник может уйти из организации, что может повлечь сбой в системе организационных связей и серьезные риски. При наличии ЭУК, построенной на принципах управленческого конфигурагора, таких проблем не возникает.

Еще один важный аспект. При формировании ЭУК представляется оптимальным сочетание политики привлечения опытных членов управленческой команды и карьерного продвижения молодых сотрудников своего же коллектива. По мнению американских специалистов, чтобы достичь высокой должности, сотрудник должен иметь как минимум десятилетний стаж профессиональной работы. За этот период полученные им в вузе знания существенно устаревают. Эффективное управление сегодня — альянс опытных и мудрых управленцев с молодыми энергичными лабильными специалистами, имеющими небольшой стаж работы в системе образования, но быстро ориентирующиеся в современной ситуации.

Таким образом, правильно сформированная управленческая команда — это не только группа единомышленников по важнейшим ценностно образующим параметрам, это эффективный и важнейший синергийный ресурс образовательной организации, решающий сегодня очень сложные социокультурные задачи.

Список литературы:

1. Мартынова В.В. Для чего нужен социальный тандем науки и образования // Учительская газета. — 2013. — №43 от 22 октября.
2. Тейлор Ф. У. Принципы научного менеджмента. — М.: ЮНИТИ, 1991. — 104 с.
3. Файоль А., Эмерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г. Управление — это наука и искусство. — М., 1992. — 351 с.

СЕКЦИЯ «ПСИХОЛОГИЯ МЫШЛЕНИЯ»

Стратегии решения мыслительных задач у студентов с различными типами эмоциональной направленности

Белоусова А.К., Белоусова Е.Е., Ростов-на-Дону

Strategies of the solution of thinking tasks among students with various types of emotional orientation

Belousova A.K., Belousova E.E., Rostov-on-Don

Исследование стратегий в процессах решения мыслительных задач восходит к работам Д. Брунера, Ж. Гудна и Д. Остина. По их мнению, стратегия относится к модели решений в смысле приобретения, сохранения и использования информации, служащей для достижения некоторой цели [1]. В настоящее время в зарубежной и отечественной психологии существует достаточное количество работ по исследованию стратегий (Д. Дернер, В. Краузе, А.И. Козелецкий, Т.В. Корнилова, Ю.Н. Кулюткин, Н.М. Лебедева, А. Нгуен-Ксуан, Л.А. Регуш, Ф. Рестл, Ж. Шао).

В психологии достаточно давно сложились представления о единстве эмоций и мышления, представленные в работах Э. Блейера, Г. Майера, Л.С. Выготского, О.К. Тихомирова [3]. Б.И. Додонов выделил десять типов эмоциональной направленности, составляющих некоторые эмоционально-личностные комплексы, формирующие определённый тип личности: альтруистические, коммуникативные, практические, гностические, глобальные, эстетические, пугнические, романтические, гедонистические, акизитивные [2].

В современных исследованиях эмоции понимаются как кратковременные, интенсивные явления, которые имеют четкое когнитивное содержание и существенную причину, доступную человеку [4–7]. Эмоции дифференцированно влияют на стратегии и качество решения мыслительных задач: позитивные приводят к гибкому и креативному мышлению [5], использованию нисходящих (сверху-вниз) стратегий обработки (эвристики), а отрицательные облегчают восходящую обработку (снизу вверх) [4, 7].

В нашем исследовании акцент был сделан на изучении стратегий решения мыслительных задач и их взаимосвязей с эмоциональными особенностями личности. Мы предполагали, что общая эмоциональная направленность может выступать фактором, оказывающим влияние на стратегии решения задач.

Нами было проведено исследование стратегий решения мыслительных задач студентов-психологов (84 человека) с различными типами общей эмоциональной направленности. Для этих целей использовался эксперимент, предполагающий решение мыслительных задач — собирание пазлов. Для создания фрустрирующей ситуации, вызывающей возникновение различных эмоций, было введено ограничение времени, предполагающее сбор картинки в течение 7 минут. В течение этого времени экспериментатор постоянно напоминал о прошедшем и оставшемся времени. Диагностика эмоциональных особенностей проводилась методиками Б.И. Додонова и К. Изарда.

Обсуждение результатов. В исследовании было показано, что преимущественными типами общей эмоциональной направленности выступают альтруистический (29,7%, $p=25$), коммуникативный (28,6%, $p=24$) тип и смешанный тип, в силу отсутствия выраженного доминирования эмоциональных переживаний (25%, $p=21$). Менее выражены, но представлены в немногочисленных группах практический (7,1%, $p=6$) и романтический (4,7%, $p=4$). Такое распределение типов общей эмоциональной направленности вполне объяснимо, за этим стоят два фактора, во-первых, эмоциональная направленность определяет выбор соответствующей деятельности, а т.к. испытуемыми выступают психологи, поэтому понятны их переживания, по преимуществу связанные с человеком. Во-вторых, для юношеского возраста характерной является ценность об-

шения и связанных с ним коммуникативных эмоциональных переживаний. По методике К. Изарда у всех представленных типов доминировали эмоции интереса, радости и удивления, что показывает роль гностических эмоций в процессах решения. Менее выраженной, но достаточно часто возникающей по сравнению с остальными эмоциями, была эмоция горя, в данном контексте, огорчения по поводу неспособности справиться с заданием. Остальные эмоции (страх, вина, стыд, презрение, отвращение, гнев) были выражены примерно одинаково. Однако значимые различия в эмоциональных состояниях между типами с различной эмоциональной направленностью наблюдались в проявлениях негативных эмоций страха, вины, презрения, горя и гнева. Таким образом, можно говорить, что гностические эмоции являются доминирующими для испытуемых, независимо от типа личности или эмоциональной направленности. Деятельность по решению мыслительных задач индуцирует возникновение гностических эмоций (удивление, интерес, радость) — и это общая характеристика для всех типов личности. В тоже время существуют значимые различия в отрицательных эмоциях, связанных с ситуацией решения задач.

Анализ результатов наблюдения за процессом решения позволил выявить четыре вида стратегий решения мыслительных задач студентами: мозаичное решение, стратегия ограничения пространства, стратегия последовательных шагов, хаотичное решение. Стратегия *мозаичного решения* (61%) предполагала, что испытуемые предпочитали собирать отдельные фрагменты, из которых в дальнейшем пытались сформировать логический замысел и структуру картинки пазла. Мы можем говорить о восходящей эвристике, лежащей в основе данной стратегии — движение от данных к цели рассматривается как движение снизу вверх, от частных идей к общим. Стратегия *ограничения пространства* (24%) предполагала, что испытуемые вначале выкладывали границу рисунка, а потом начинали её заполнять. В данном случае можно утверждать, что в основе лежит нисходящая эвристика, предполагающая движение от конца (цели) к началу (данным), это движение сверху, как движение от функционального значения, общей идеи к частным гипотезам. Стратегия *последовательных шагов* — испытуемые собирали рисунок последовательно (5%). Это также вариант использования нисходящей эвристики. Стратегия *хаотичное решение* — испытуемые не имели предпочтений и направленности в собирании пазлов, использовали разные варианты (10%).

Анализ стратегий решения мыслительных задач у испытуемых с различными типами общей эмоциональной направленности показал, что для *альтруистического типа* характерными являются стратегии мозаичного решения (72%) и ограничения пространства (28%); для *коммуникативного* — мозаичного решения (54%), ограничения пространства (29%), последовательных шагов (4%) и хаотичного решения (12%), у *смешанного* типа — мозаичного решения (71%) и хаотичного решения (29%), у *практического* типа — ограничения пространства (100%), у *романтического* типа — мозаичного решения (100%). Таким образом, можно сказать, что стратегия мозаичного решения доминирует у испытуемых с альтруистическим (72%), коммуникативным (54%), смешанным (71%) и романтическим (100%) типом эмоциональной направленности. Второй по представленности выступает стратегия ограничения пространства, которая выступает субдоминантной у альтруистического и коммуникативного типов, и доминирует у практического.

Анализ эффективности решения мыслительных задач позволил проранжировать стратегии решения с точки зрения их успешности: стратегия мозаичного решения (48%), стратегия ограничения пространства (35%), стратегия последовательных шагов (31%), хаотичное решение (27%).

Анализ корреляционных взаимосвязей позволил обнаружить следующие особенности. Были обнаружены обратно пропорциональные корреляционные связи между результативностью решения задач и интенсивностью эмоций горя и страха. Среди общих корреляционных связей можно обнаружить, что эмоции интереса имеют прямые

корреляционные связи с эмоцией радости. Но эти положительные эмоции существуют независимо и более никаких связей с другими эмоциями не обнаруживают. Можно полагать, что эмоция интереса вызывает радость от познания, что, в принципе, и характерно для интереса.

Значительно больший интерес вызывает взаимосвязь отрицательных эмоциональных переживаний с эмоцией удивления. Эмоция удивления связана прямыми положительными связями с эмоциями горя, гнева, отвращения, презрения, страха, стыда, вины, каждая из которых также имеет тесные взаимные связи друг с другом. Возникает ситуация, при которой отрицательные эмоциональные переживания образуют эмоциональный комплекс. Можно полагать, что именно этот эмоциональный комплекс, объединяющий отрицательные эмоциональные переживания, связываясь с удивлением, способствует развитию мыслительной деятельности, формированию определённых стратегий решения. При этом можно утверждать, что этот комплекс эмоций может выступать как универсальный для людей с различным типом эмоциональной направленности, что и служит аргументом в пользу доказательства положения о регулирующей роли эмоций в мыслительной деятельности человека.

Список литературы:

1. Брунер Д. Стратегии приема информации при образовании понятий // Психология мышления. — М.: АСТ, Астрель, 2008. — С. 539–544.
2. Додонов Б.И. Эмоция как ценность. — М.: Политиздат, 1978.
3. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: Академия, 2002.
4. Hertel G., Neuhof J., Theuer T., Kerr N. L. Mood effects on cooperation in small groups: Does positive mood simply lead to more cooperation? // Cognition and Emotion — 2000. — V. 14. — P. 441–472.
5. Isen A. M., Daubman K. A., Nowicki G. P. Positive affect facilitates creative problem solving // Journal of Personality and Social Psychology. — 1987. — V. 52. — P. 1122–1131.
6. Oatley K., Johnson-Laird P. L. Towards a cognitive theory of emotion // Cognition and Emotion — 1987. — V.1. — P. 29–50.
7. Schwarz N. Emotion, cognition, and decision making // Cognition and Emotion — 2000. — V. 14. — P. 433–440.

К разработке смысловой теории мышления (обсуждение понятий)

Васильев И.А., Москва

To elaboration of the sense theory of thinking (discussion of concepts)

Vasiliev I.A., Moscow

В психологии все настойчивее проявляется тенденция к использованию категории целостного человека. Понять мышление, исходя из самого мышления, представляется невозможным. Мышление — это познавательная деятельность человека, обладающего сознанием. Представление о целостном человеке проходит эволюцию в науке, в том числе и в психологии. Человек относится к классу открытых самоорганизующихся систем [2]. Такую систему можно обозначить как «психологическую», имея в виду определяющую роль психики в этой системе. Психика обеспечивает избирательное взаимодействие человека, понимаемого как психологическая система, с «амодальным миром» (А.Н. Леонтьев). На основе такого рода взаимодействия происходит построение «многомерного мира человека», который, в свою очередь, является основой для формирования сознания и «образа мира» человека. Кроме того, психика придает устойчивость психологической системе, т.е. является системообразующим фактором в этой системе.

Мышление осуществляет целостный человек, как психологическая система, когда он выходит на границы этой системы с «амодальным миром», т.е. миром «в себе и для

себя». Движение мышления происходит в форме смыслового развития. Л.С. Выготский пишет о том, что «анализ, расчленяющий сложное целое на единицы ... показывает, что существует динамическая смысловая система, представляющая собой *единство аффективных и интеллектуальных процессов*. Он показывает, что во всякой идее содержится в переработанном виде аффективное отношение человека к действительности, представленной в этой идее. Он позволяет раскрыть прямое движение от потребности и побуждений человека к известному направлению его мышления и обратное движение от динамики мыслей к динамике поведения и конкретной деятельности личности» [1, с. 22].

Посредством понятия смысл, таким образом, происходит выход на целостного человека. Смысл — это всегда смысл предмета для человека. В понятии смысл представлено «единство аффекта и интеллекта» и, кроме того единство внешнего и внутреннего, объективного и субъективного. Смысл — это системное, сверхчувственное свойство предмета, имеющее субъективно-объективную природу. Смысл предмета — это его психологическое свойство, производимое человеком при его взаимодействии с миром.

Важным является вопрос о том, как смыслы появляются в психологической системе. Происходит отражение или порождение смыслов? Если встать на позицию, согласно которой смыслы открываются в предмете, т.е. отражаются при включении предмета в разные связи и отношения, то при этом все равно остается вопрос — как смыслы появились в предмете исходно. Скорее смыслы именно порождаются в психологической системе, как системные сверхчувственные новообразования, и включаются в динамическую смысловую систему, способствуя ее дальнейшему развитию.

Смыслы порождаются там и тогда, когда есть отношение соответствия между психологической системой и миром. Соответствие и является причиной взаимодействия психологической системы и мира, в ходе которого и порождаются смысловые новообразования. Отношение соответствия переживается эмоционально, на чем и основано явление эмоционального предвосхищения порождения смысла.

Понятие «смысл» прочно вошло в научную психологию, при этом требуется его постоянное развитие. Исходно «смысл» воспринимался как житейская, общепонятная категория. Л.С. Выготский рассматривал как труднейшую из всех задач «перед которыми когда-либо стояли психологи и исследователи, — *задачу объяснить происхождение и возникновение осмысленности*» [1, с. 267]. Для развития этого понятия требуется мышление высокого уровня системности. Вот как А.Н. Леонтьев подходил к категории «смысл»: «Проблема смысла и есть проблема сознания. Она относится не к области «арифметики» психологии, но к области «высшей математики» ее. Это *последнее* аналитическое понятие, *венчающее* общее учение о психике, так же как понятие о личности венчает всю систему психологии. ... Мы называем деятельность, действие *осмысленными*. Нельзя, действительно, понять *до конца* деятельность, прежде чем не будет понято, что такое смысл ...» [4, с. 206]. Перед психологией все еще стоит задача объяснить происхождение и возникновение осмысленности.

В настоящее время понятие смысл связывается с понятием самоорганизации в психологических системах. Самоорганизация рассматривается при этом как усложнение системной организации психологической системы. Такого рода усложнение рассматривается как способ существования психологической системы [2]. Смыслы тогда выступают как «параметры порядка», порождаемые в психологической системе и определяющие ее устойчивость и дальнейшее развитие. Понятие самоорганизации необходимо при этом соотносить с понятием саморегуляции. Самоорганизация в значении усложнения системной организации рассматривается как способ существования и развития психологической системы.

В психологии сформировалась совокупность понятий, с помощью которых в науке заполняется разрыв между духовностью человека и *амодальным миром*, существующим «в себе и для себя». К таким понятиям относятся «жизненное пространство» (К. Левин),

«смысловое поле» (Л.С. Выготский), транссубъективное пространство (Д.Н. Узнадзе), «многомерный мир человека» (А.Н. Леонтьев). Если «вся психика построена по типу инструмента, который выбирает, изолирует отдельные черты явлений ...» [1, с. 347], то можно предположить, что человек с помощью этого инструмента строит свой «многомерный мир», имеющий кроме четырех физических измерений, еще три психологических измерения — значения, смыслы и ценности. В этом многомерном мире человек порождает, опять-таки с помощью психики, особое ментальное пространство [2]. Это пространство является системным и сверхчувственным по своей природе. Далее можно предположить, что в этом ментальном пространстве происходит смысловое движение и порождается «динамическая смысловая подсистема» человека. В этой подсистеме создается координация и субординация смыслов — операциональных и личностных смыслов и ценностей.

Динамическая смысловая подсистема является более непосредственной основой сознания человека. Смыслы предметов «проталкивают» в сознание сам предмет. Но до этого предмет должен оформиться как предмет в многомерном мире человека, получив соответствующее значение. Затем означенный предмет должен получить представительство в ментальном пространстве человека, как предмет обладающий не только значением, но и смыслом. Именно тогда предмет начинает рассматриваться человеком, как реальный «внешний» предмет, т.е. как его «не-Я».

Смысловая теория мышления включает в себя идею о том, что основное предназначение мышления человека в его жизни это «решение задач на смысл», а также решение «задач на ценность». Если эмоция «ставит задачу на смысл», то с помощью мышления происходит само разрешение этой задачи. В этом значении мышление понимается как творческая деятельность человека, направленная на познание и построение самого себя или же на сохранение своей целостности и устойчивости, если возникло большое расхождение между образом жизни и образом мира. Предполагается при этом, что человек должен быть достаточно развит для того, чтобы поставить перед собой саму проблему раскрытия сущности своей системной и смысловой организации.

Здесь кратко изложен один из возможных вариантов дальнейшего развития *смысловой теории мышления* [5]. Другое крупное направление развития этой теории представлено в работах Т.В. Корниловой [3], ее сотрудников и учеников. В этих работах продуктивно разрабатываются понятия о *динамических регулятивных системах*, об интеллектуально-личностном потенциале человека, а также развивается модель множественной и многоуровневой регуляции выбора. Нам представляется, что в дальнейшем необходимо соотнести понятия, разрабатываемые в разных вариантах развития смысловой теории мышления.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Собр. соч. — Т. 1. Т. 2. — М.: Педагогика, 1982.
2. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах. Томск, 2005.
3. Корнилова Т.В. Неопределенность, выбор и интеллектуально-личностный потенциал человека (в развитие смысловой теории мышления) // Методология и история психологии. — 2009. — Т. 4. Вып. 4.
4. Леонтьев А.Н. Философия психологии. — М.: МГУ, 1994.
5. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: МГУ, 1984.

Мышление шахматного эксперта

Васюкова Е.Е., Москва

Thinking of chess expert

Vasyukova E.E., Москва

Цель исследования — охарактеризовать мышление шахматного эксперта. Уже первые исследования шахматистов разной квалификации показали, что более квалифи-

цированные шахматисты делают лучшие ходы и лучше запоминают шахматные позиции при их кратковременном предъявлении, а если даже не могут вспомнить позицию точно, то могут дать ее оценку.

Недавно проведен мета-анализ исследований, которые измерили эффекты и шахматного мастерства, и возраста в решении двух задач — выбора лучшего хода в шахматных позициях (задача лучшего хода) и вспоминания шахматных игровых позиций (задача вспоминания) [5]. Несмотря на маленькую выборку исследований, авторы обнаружили, что имеются эффекты возраста и мастерства в обеих задачах: возраст негативно, а мастерство позитивно связаны с исполнением в обеих задачах. В задаче лучшего хода мастерство оказывает доминирующее влияние, в то время как в задаче вспоминания мастерство и возраст оказывают примерно одинаково сильные эффекты. Также найдено, что *мастерство наилучшим образом измеряется в задаче лучшего хода*. Этот результат согласуется с аргументом, что задача лучшего хода точно повторяет экспертное исполнение. Результаты для задачи вспоминания доказывают, что эта задача схватывает эффекты, связанные с мастерством, но также эффекты, вызванные общим процессом старения.

Задача исследования — выявить и сравнить особенности мышления шахматистов разной квалификации и возраста в задаче выбора лучшего хода.

Под руководством Н. Чарнесса при нашем участии было осуществлено широкомасштабное исследование отношений между мастерством, возрастом и поиском лучшего хода [6]. В нем участвовало 157 шахматистов из 4 стран — России, Германии, Канады и США. Средний возраст выборки — 45 лет ($SD=16$). В равной пропорции были представлены шахматисты разных уровней — промежуточного (рейтинги 1600–1899), экспертного (1900–2199) и мастерского (2200+). Использовался метод рассуждения вслух при выборе лучшего хода в 15 миттельшпильных позициях. На каждую проблему давалось 5 минут. Качество разных ходов в каждой позиции оценивалось международным мастером, и дополнительно засчитывали ходы как правильные, если выбранный ход соответствовал первому выбору мощной игровой шахматной компьютерной программы Fritz 8.0. Строились проблемно-поведенческие графы для каждой попытки решения проблем. Графы нумеровались в соответствии с эпизодами, маркером каждого из которых служило новое обращение к стартовой позиции после некоторого анализа. Первый ход эпизода назывался базовым, и каждый эпизод имел специфическую глубину в терминах полу-ходов (два полу-хода рассматриваются как один шахматный ход, т.е. движение белой и черной фигуры). В некоторых эпизодах шахматист мог рассматривать несколько ходов за одну сторону, без ответов оппонента — эти пропуски назывались нулевыми ходами. Нулевые ходы часто указывают на планирование. Некоторые эпизоды могли иметь множественные конечные веточки, и кроме того «разветвленность» поиска могла соответствовать делению числа конечных веточек на число эпизодов. Мы измерили 12 параметров поиска: число уникальных базовых ходов в единицу времени и время поиска, число уникальных и повторенных базовых ходов, уникальных и повторенных других ходов, число эпизодов и конечных веточек, нулевых ходов, максимальную, среднюю глубину и разветвленность. Мы рассмотрели бивариантные отношения между рейтингом, возрастом, количеством очков за решение проблемы, точностью (ассигасу) и нашими поисковыми статистиками.

Результаты. Как предполагалось, рейтинг коррелировал с результатом решения проблемой ($r=.53$) и точностью ($r=.48$), указывая, что задача решения проблем схватывает экспертное исполнение, как отмечалось в других работах [см. 5].

Показано, что рейтинг надежно сопряжен со всеми параметрами поиска, кроме числа уникальных базовых ходов ($r=.08$) и среднего времени, затраченного на пробу ($r=-.13$), а именно, с числом уникальных базовых ходов в сек. ($r=.17$, $p<.05$), разветвленностью ($r=.19$, $p<.05$), числом повторенных базовых ходов ($r=.41$), уникальных дру-

гих ходов ($r=.46$), повторенных других ходов ($r=.51$), эпизодов ($r=.34$), конечных веточек ($r=.35$), нулевых ходов ($r=.28$), с максимальной глубиной ($r=.44$), средней глубиной ($r=.36$) (везде $p<.01$).

Регрессионный анализ, предсказывающий рейтинг по 10 поисковым статистикам (исключая эпизоды и среднюю глубину), показал, что совместно поисковые статистики объясняют 29% изменений рейтинга. Кроме того, некоторые поисковые статистики (а именно, среднее время на пробу, повторенные базовые ходы и максимальная глубина) предсказывали рейтинг независимо от других (везде $p<.05$).

После ограничения выборки шахматистами с рейтингом больше выборочного среднего в 2021 пункт рейтинг и максимальная глубина поиска надежно коррелировали, $r(72)=.34$, $p<.01$.

Был проведен анализ главных компонент, чтобы рассмотреть структуру основных компонентов поиска для связанных измерений. Анализ основных компонент с *promax* rotation выявил три компонента, которые нами интерпретированы как широта, глубина и скорость поиска, где компоненты широты и глубины взаимосвязаны. Найдены надежные бивариантные корреляции между шахматным рейтингом и компонентами широты, $r(155)=.35$, $p<.001$, глубины, $r(155)=.44$, $p<.001$ и скорости, $r(155)=.16$, $p<.05$, тогда как возраст значимо коррелирует только со скоростью, $r(155)=-.23$, $p<.01$. Регрессионный анализ, предсказывающий рейтинг по этим трем компонентам, показал, что как широта, так и глубина вносят свой независимый вклад в изменение рейтинга с $p<.05$ и $p<.001$, соответственно, тогда как скорость была более ненадежной ($p>.05$). Этот результат поддерживает представление о том, что различные компоненты поиска имеют по крайней мере частично независимые влияния на мастерство.

О.К. Тихомиров еще в конце 1960-х годов обнаружил особенности процесса мышления, отличающие экспертов от новичков [4]. Так, у мастера в отличие от шахматиста третьего разряда более сокращенная поисковая деятельность как результат эффективности функционирования механизмов прогнозирования и переноса результатов исследовательской деятельности из одной ситуации в другую. Продолжая эту линию сравнительного анализа уже не на материале регистрации глазодвигательной активности шахматистов, а на материале рассуждения вслух в задаче лучшего хода и развивая смысловую концепцию мышления, мы акцент сделали на изучении такой единицы мышления как вербализованные операциональные смыслы (ВОС). Нас интересовали особенности, динамика и кросситуационный перенос ВОС у шахматистов разной квалификации и возраста. В частности, был подтвержден факт порождения и развития ВОС в процессе речевого рассуждения при выборе лучшего хода через вербальное переобследование элементов, их включение в разные системы взаимоотношений, формирование и видоизменение этих систем. Основные характеристики ВОС — *глубина сознательной зоны ориентировки*, которая проявляется в максимальной и средней глубине поиска, в разветвленности; *объем*, индикатором которого является число уникальных базовых и не базовых ходов, эпизодов и конечных веточек, нулевых ходов, а также общее число названных элементов; *структура*, реконструируемая по числу повторенных базовых и не базовых ходов; *степень осознанности*, проявляющаяся в оценках возникающих позиций, в том числе в оценках неопределенности.

Обнаружено влияние объективных характеристик задачи, а также квалификации шахматистов на показатели ВОС. Влияние возраста имело место лишь в средне трудной комбинационной, но не легкой позиционной позиции [1]. В сложных ситуациях тип позиции, квалификация и возраст шахматистов влияют главным образом на особенности объема ВОС [2]. Выявлено, что перенос ВОС проявляется в различных формах, связанных с такими факторами как позиция, возраст и шахматная квалификация субъекта [3, 7]. Перенос ВОС более представлен у экспертов, которые обнаруживают сокращение времени решения и рост селективности поиска в связанной позиции. Они

также лучше предвосхищают реальные изменения ситуации. Перенос ВОС связан не просто с повторением и копированием некоторых предвосхищений. Задавая направление поиска, он связывается с использованием и трансформацией результатов предшествующего вербального поиска. Перенос ВОС носит активный характер. У квалифицированных шахматистов перенос проявляется в сокращении числа уникальных других ходов, оценок, средней глубины и времени решения.

Итак, мастерство шахматиста, измеренное в рейтинговой системе и схваченное в задаче выбора лучшего хода, надежно коррелирует с глубиной, широтой и скоростью поиска. Глубина и широта вносят свой независимый вклад в изменение рейтинга, тогда как скорость менее надежна. Важно, что глубина растет с мастерством на всем протяжении распределения рейтинга. Значимый параметр поиска шахматного эксперта — повторение ходов. Такие повторы де Гроот связывал с прогрессивным углублением, а Тихомиров — с порождением и развитием операциональных смыслов. Кроме того, поиск экспертов в сравнении с не экспертами в большей степени сопровождается оценками, в том числе оценками неопределенности получаемых позиций, что говорит о большей осознанности поиска и чувствительности экспертов к проблемам. Эксперты лучше предвосхищают реальные изменения ситуаций, переносят результаты своего поиска из одних ситуаций в другие, при этом опыт используется творчески. В знакомых позициях у них увеличивается процент наиболее часто переобследованных, ядерных элементов (или смысловых ядер). В итоге шахматный эксперт по сравнению с не экспертом выбирает ходы, обладающие большей ценностью и точностью.

Список литературы:

1. Васюкова Е.Е. Вербализованные операциональные смыслы и их развитие в процессе принятия решения (на материале выбора лучшего хода в шахматной позиции) // Психологический журнал. — 2001. — Т. 22. № 4. — С. 30–41.
2. Васюкова Е.Е. Вербализованные операциональные смыслы в структуре принятия решения в сложных ситуациях // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. — Вып. 2 / Под общ. ред. Б.С. Братуся, Е.Е. Соколовой. — М.: Смысл, 2006. — С. 368–391.
3. Васюкова Е.Е. Проблемы операциональных смыслов и переноса в смысловой концепции мышления О.К. Тихомирова // Методология и история психологии. — 2009. — Т. 4. Вып. 4. — С. 114–132.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
5. Moxley J. H., Charness N. Meta-analysis of age and skill effects on recalling chess positions and selecting the best move // Psychol. Bull. Rev. DOI 10.3758 / sl 3423-013-0420-5. Published online: 19 March 2013.
6. Roring R. W., Tuffiash M., Charness N., Krampe R., Vasyukova E., Reingold E. The relationship between skill and search in aging chess players. — Manuscript. — 25 p.
7. Vasyukova E.E. The nature of chess expertise: knowledge or search? // Psychology in Russia: State of the Art. — 2012. — 5. — P. 511–528.

Надситуативность как основа профессионального мышления

Кашапов М.М., Ярославль

Nadsituativity as the basis of professional thinking

Kashapov M.M., Yaroslavl

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта № 25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.

Идея надситуативности как способности к преодолению ограничений в ситуации выбора, к преобразованию наличных альтернатив раскрыта в трудах философов (И. Кант, Г. В. Ф. Гегель и др.) и психологов. Так, в исследованиях В.А. Петровского рассматри-

вается надситуативность действий; проявления надситуативности в творчестве изучались Д.Б. Богоявленской; применительно к изучению личности — А.Г. Асмоловым, относительно мыслительной деятельности детей — В.Т. Кудрявцевым.

В ходе проведенных нами исследований профессионального мышления педагогов (М.М. Кашапов, Е.В. Коточигова, Т.В. Огородова, Ю.В. Пошехонова, О.А. Шляпникова, Н.В. Дудырева, Е.В. Шубина и др.), врачей (Ю.С. Филатова, С.В. Алексеева), юристов (Д.А. Смирнов), музыкантов (С.А. Томчук, С.В. Цымзина), спортсменов (А.М. Воскресенский, М.Е. Лоскутова), военнослужащих (В.В. Пехтерев, А.В. Субботин), ученых (А.Л. Мазалецкая, Ю.С. Медведева) установлено, что надситуативность имеет свой оттенок, а иногда и иной смысл. Ситуативность — надситуативность мышления педагога приводит к отличиям в структуре психологической системы педагогической деятельности (Т.Г. Киселёва). Надситуативный уровень обнаружения проблемности придаёт определённый (новый) смысл профессиональной деятельности. Оптимальность, эффективность и адекватность того или иного уровня может быть определена только с учётом той ситуации, где они могут быть применены (Ю.Н. Жихарева). Поскольку педагогическим мышлением определяется весь характер профессиональной деятельности, то М.М. Кашапов, Ю.С. Коликова, А.В. Лейбина, Т.В. Разина, О.Н. Ракитская, И.В. Серафимович, О.В. Сумарокова рассматривают ситуативность-надситуативность как базовую характеристику, проявляющуюся на уровнях мышления в целом, а не только в контексте уровней обнаружения проблемности [1–7].

Заложенная А.В. Брушлинским традиция рассмотрения мышления в качестве прогнозирования искомого, как изначально творческого процесса порождения субъективного и объективно нового знания [1], позволила нам под надситуативностью мышления понимать качество творческого профессионального мышления, характеризующегося умением подниматься над уровнем сиюминутных требований ситуации; обнаруживать надситуативную проблемность; ставить цели, избыточные с точки зрения исходной решаемой задачи; умением преобразовывать себя как субъекта деятельности.

Существуют два уровня обнаружения педагогической проблемности: ситуативный и надситуативный. Реализация надситуативного уровня позволяет устанавливать противоречие, которое может воплощаться не только в прямом противоборстве людей и развиваться от завязки к развязке, но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий, вне зависимости от конкретной ситуации в мыслях и чувствах её участников, полных эмоциональной напряженности. Реализация надситуативного уровня позволяет осуществить общий взгляд на события своей жизни, не теряя широкой перспективы и не утопая в мелких деталях ситуации, найти определённый (новый) смысл в выполняемой профессиональной деятельности.

Отличия уровней обнаружения педагогической проблемности можно рассмотреть по четырём критериальным показателям: эмоциональная сфера, мотивационная, интеллектуальная и личностные изменения.

Эмоциональная сфера. 1. *Ситуативный уровень* характеризуется ощущением учителем напряженного отношения к педагогической проблемной ситуации и переживанием трудности её разрешения. 2. *А надситуативный* — возможностью быстрого изменения поведения, естественностью реакций, эффективностью преодоления астенических эмоций.

Мотивационная сфера. 1. Ситуационная мотивация учителя: представляется значимым устранить помехи «сейчас и здесь», а что будет потом — не столь важно — *ситуативный*. 2. Педагог воспринимает проблемную ситуацию как творческую сверхзадачу, стремится выявить скрытые мотивы поступка ученика — *надситуативный*.

Интеллектуальная сфера. 1. Выяснение педагогом причин возникновения противоречия и способов его преодоления, что обусловлено влиянием конкретных педагогических условий — *ситуативный*. 2. Способность «выйти за пределы» конкретной ситуации,

оригинальность, гибкость мышления, видение объекта с качеством новой точки зрения; анализ и переосмысление собственного поведения и конкретных действий, учёт возможных последствий для учебно-воспитательного процесса — *надситуативный*.

Личностные изменения. 1. Личностный рост не значителен. Педагог с большим трудом преодолевает стереотипы — *ситуативный*. 2. Осознанием учителем необходимости позитивных изменений в себе самом, постоянного самосовершенствования — *надситуативный*.

Обобщение результатов, полученных в наших исследованиях, позволяет говорить о двух типах мышления, которые были выделены теоретическим способом в ходе анализа уровней обнаружения проблемности. В качестве структурной схемы психологического анализа педагогической деятельности нами была использована концепция системогенеза В.Д. Шадрикова. Результаты исследований показали, что все шесть основных блоков профессиональной деятельности различаются у учителей с ситуативным и надситуативным уровнями обнаружения педагогической проблемности. Такие качества как ситуативность-надситуативность являются родовыми характеристиками педагогического мышления. Проявление видовых признаков обусловлено, в основном, особенностями ситуационного контекста педагогической деятельности.

Таким образом, протекание процесса профессионального мышления рассматривается нами на двух уровнях: ситуативном и надситуативном. Доминирующий ситуативный и доминирующий надситуативные уровни являются полюсами континуума уровней мышления. Ситуативное мышление характеризуется приоритетным влиянием жизненных обстоятельств, связанных с сиюминутными ориентациями личности профессионала. В процессе реализации ситуативного мышления проблема не вычленяется как исходное противоречие. Ситуативное мышление обусловлено признаками ситуации, ограничено её основными характеристиками (временными, организационными, деятельностными, пространственными). У таких профессионалов самоанализ, самопомощь имеют случайный характер, акцент в решении проблемной ситуации смещается на поиск внешней помощи. При переходе с ситуативного на надситуативный уровень мышления происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Для профессионалов с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизация собственных потенциальных возможностей и опыта, повышение критичности к своим действиям. В зону поиска причин возникших затруднений включается и рефлексия собственных действий. Надситуативный уровень мышления характеризуется выходом субъекта в своем мышлении за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы профессионал актуализирует не только практические, но и теоретические психологические знания. Каждый акт решения ситуации характеризуется направленностью на творчество.

Умение глубоко анализировать проблемную ситуацию, выносить взвешенные, аргументированные оценочные суждения позволяют надситуативно мыслящему профессионалу выполнять свою деятельность более продуктивно. Специалист, умеющий мыслить надситуативно, анализируя характеристики проблемной ситуации, начинает осознавать и собственные профессиональные действия, что помогает ему принять и реализовать конструктивное решение по разрешению возникающих затруднений.

Умение устанавливать надситуативную проблемность в процессе решения проблемных ситуаций способствует не только активизации мыслительной деятельности, но и оказывает большое влияние на личностное развитие профессионала. А это, в свою очередь, ведет к формированию личностных позиций, убеждений, помогая тем самым профессионалу совершенствовать свою деятельность. Личностный уровень характеризуется совокупностью отношений профессионала к проблемной ситуации в целом, к себе самому и своей деятельности. Именно поэтому надситуативный уровень разрешения проблемности профессионала связан с самоактуализацией творческого потен-

циала. Однако, если профессионал останавливается только на одном уровне, то теряется целостная линия творческого выполнения деятельности, утрачиваются перспективы её дальнейшего совершенствования.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: ИПП; Воронеж: НПО «Модэк», 1996.
2. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. — СПб: Алетейя, 2000.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. — М.: ПЕР СЭ, 2006.
4. Кашапов М.М. Совершенствование творческого мышления профессионала. — М. — Ярославль: МАПН, 2006.
5. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. — Ярославль: Рем-дер. 2009.
6. Кашапов М.М. Психология творческого процесса в конфликте. — Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 2011.
7. Психология профессионального педагогического мышления / Под ред. М.М. Кашапова. — М.: ИП РАН, 2003.

Исследование закономерностей добровольческой деятельности

Киселева Т.Г., Ярославль

The research of regularities of volunteer activities

Kiseleva T.G., Yaroslavl

Политические, экономические и социальные изменения, происходящие в стране, привели к всплеску активности граждан. Спонтанная активность подростков и юношества может быть направлена как в социально одобряемое русло, так и принимать асоциальные формы. Именно поэтому от грамотно организованного психолого-педагогического сопровождения общественной активности подростков и молодежи зависит воспитательный и развивающий эффект данной деятельности.

Добровольческая деятельность имеет очень долгую историю как в мире, так и в России, но на каждом историческом этапе мотивы, побуждающие людей заниматься добровольной бескорыстной благотворительной деятельностью, были различными. Среди них можно найти как высоко духовные мотивы, связанные с патриотизмом и служением Родине, так и частно собственнические компенсаторные мотивы, когда человек начинает заниматься благотворительностью, будучи тяжело больным, находясь на грани жизни и смерти. Сегодня для организатора и координатора волонтерской деятельности чрезвычайно важно понимать и осознавать, какие мотивы движут молодыми людьми, желающими бескорыстно помогать обществу [2]. Мы предположили, что определенная иерархия личных мотивов будет выступать условием (благоприятным фактором) для вовлечения подростка или юноши в общественно значимую волонтерскую деятельность.

К сожалению, не всегда участие в волонтерской деятельности расценивается как привлекательное и престижное. Волонтерство может иметь под собой и антимотивирующие факторы. На основании проведенного нами [2] пилотажного исследования, анкетирования участников различных волонтерских отрядов нами были выделены следующие антимотиваторы: 1) непривлекательный имидж организации, которая нуждается в волонтерской помощи; 2) противоречие между ожиданиями молодежи и предлагаемой деятельностью; 3) волонтерская работа не влечет реальных изменений; 4) деятельность однообразная, неинтересная, однотипная, низко квалифицированная; 5) нет возможности для проявления инициативы, творческих способностей, нет воз-

возможности для личного роста; б) нет поддержки, одобрения со стороны других (возможно, насмешки); 7) возникают напряженные отношения с персоналом принимающей организации.

При организации экспериментального исследования в качестве теоретической основы мы использовали теорию реверсивности человеческой активности М. Дж. Аптера [1], выделяющим мотивационный и метамотивационный уровни. Операционализируя различия между этими типами мотивации, можно говорить о мотивации, ориентированной на процесс, и мотивации, ориентированной на результат. Эти два типа мотивации не являются взаимоисключающими, они могут трансформироваться одна в другую. Волонтер, ориентированный на результат, воспринимает себя как направленного в своих действиях на некоторую определенную и важную цель. Чувство удовлетворения возникает у него только в том случае, когда поставленная цель достигнута. Её достижение запускает следующий виток планирования деятельности с выдвиганием новой цели. Метацелевое состояние отражает ориентированность волонтера на процесс, на исполнительный аспект деятельности. В этом случае цель воспринимается человеком как нечто вторичное или случайное по отношению к процессу. Иными словами, происходит смещение значимости с цели на процесс исполнения деятельности.

Целевая мотивация связана с умеренной активацией (по мнению М. Д. Аптера), применительно к анализу волонтерской деятельности это означает сконцентрированность на настоящем, попытку тщательно планировать свои действия. Метацелевая мотивация, по оценкам М. Д. Аптера, обычно связана с высокой активацией; для волонтера характерны спонтанность и непринужденность в поведении, минимум планирования.

Ещё одно направление в нашем исследовании мотивации волонтерской деятельности касалось выявления иерархии мотивов. Для этого была использована методика М. Рокича «Ценностные ориентации». Результаты представлены в виде иерархического списка, в который мы вынесли первые 6 позиций, чаще упоминаемые в ответах испытуемых (волонтеров).

1. *Потребность в общении*, преодоление проблемы одиночества и скуки (поиск доступного места и людей, с которыми можно «убить время»). Как правило, на первое место у респондентов выходила возможность общения, дружеского взаимодействия с единомышленниками, а также поиск единомышленников, значимого круга общения, поддержка в дружеском взаимодействии, потребность быть вовлеченным в личностно значимые социальные отношения.

2. *Потребность в авторитете*, примере для подражания (сильное эмоциональное воздействие, которое производит лидер организации). Для подростков было чрезвычайно важным подражание (копирование), следование за авторитетным человеком, убежденным в необходимости волонтерства и сумевшим убедить в этом подростков и молодежь, поэтому не последнюю роль в мотивации волонтерской деятельности играет пример взрослого — руководителя волонтерского отряда.

3. *Потребность в новизне* (новые люди, идеи и т.д.). Волонтерская деятельность создает условия для профессионального ориентирования. Добровольцы указывали на возможность приобретения опыта ответственного лидерства и социального взаимодействия, возможность проявить себя в различных моделях взаимодействия, приобрести навыки, необходимые в дальнейшей жизни. Кроме того, волонтерская деятельность создает условия для приобретения социальных и практических навыков, направляемую не относящихся к профессиональному выбору человека, но важных для жизни.

4. *Потребность в принятии*. Потребность быть принятым в группе является базовой потребностью человека, но особенно ярко она выражена в подростковом и юношеском возрасте, что ещё раз доказало наше исследование. Эта потребность как стимулирующая волонтерскую деятельность часто встречается у людей, которые не смогли найти общий язык в своем родном коллективе, поэтому волонтерство для них — это определенный шанс.

5. *Потребность в духовных ценностях.* У достаточно молодых людей фигурировали ответы, касающиеся выполнения общественного (или религиозного) долга, осознание религиозного, этического, морального долга, что свидетельствует о высоком личностном развитии волонтеров. К этой группе мотивов нами были отнесены потребность в самовыражении (как личности, как профессионала), реализация личностного потенциала, проявление своих способностей и возможностей, осознание собственного внутреннего потенциала, возможность проявить себя, заявить о своей жизненной позиции, найти свое место в системе общественных отношений, потребность в осознании собственной индивидуальности, уникальности своего внутреннего мира.

6. *Потребность в общественном признании, поощрении.* Несмотря на то, что волонтерская деятельность является бескорыстной и безвозмездной, но для её мотивации и поддержания человек все равно нуждается в поощрении, «психологическом поглаживании», в качестве которого могут выступать общественное признание, чувство социальной значимости, положительное подкрепление своей деятельности со стороны значимых окружающих.

Выявленные закономерности в области доминирующей мотивации к участию в добровольческой деятельности позволят системно и теоретически обоснованно выстроить модель психолого-педагогического сопровождения деятельности волонтерских отрядов, помогут руководителю волонтерского отряда целенаправленно работать над формированием социально одобряемой мотивации, предвидеть негативное отношение к данной деятельности и заниматься профилактикой эмоционального выгорания волонтеров.

Список литературы:

1. Аптер М. Кибернетика и развитие. — М.: Прогресс, 1970. — 250 с.
2. Киселева Т.Г. Мотивация и эрзац-мотивация волонтерской деятельности // Ярославский пед. вестник. — 2013. — №4. — С. 33–37

Личностная регуляция интеллектуальных решений в условиях взятия подсказки

Корнилова Т.В., Москва

Personality regulation of intellectual decisions under uncertainty and opportunity to receive additional information using hints

Kornilova T.V., Moscow

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект №13-06-00049.

Классическая проблема единства интеллекта и аффекта по-новому переосмысливается в развивающейся в последнее десятилетие области — *психологии неопределенности*, объединившей исследования смысловой регуляции мышления и выбора человека. Понятие *интеллектуальных решений* [4], введенное для характеристики общности процессов мышления, опосредствующих как решения открытых задач (problem solving), так и закрытых (decision making), оказывается эвристичным также для снятия противопоставления рациональных и личностных выборов человека [2, 3, 7].

Мы исходим из предположения, что ситуации неопределенности требуют от человека их разрешения собственными усилиями, причем со стороны как мыслительной деятельности, так и личностного вклада. Построение образа ситуации и доопределение целей и альтернатив, прогнозирование и оценка последствий, собственно выбор (из заданных или конструируемых самим человеком альтернатив) — все эти этапы и процессы, опосредствующие принятие решений, предполагают опору субъекта на весь свой интеллектуально-личностный потенциал, в котором познавательный и личностный аспекты могут выделяться лишь условно. Человек прогнозирует не только развитие ситуа-

ции вследствие выбора им той или иной альтернативы, но и *личностную цену* принимаемого решения, включая оценку, «кем я становлюсь в результате такого моего выбора».

Нами была сформулирована модель *множественной многоуровневой регуляции* решений человека в условиях неопределенности и обоснована гипотеза об открытости *динамических регулятивных систем* (ДРС), что предполагает динамическую иерархизацию процессов в актуалгенезе мышления, опосредствующего любой осознанный выбор, но и возможность выхода на ведущий уровень любого процесса — как когнитивной, так и личностной регуляции выбора человека. На основе этой модели и ранее проведенных исследований нами были сформулированы цели предлагаемой вниманию работы.

Методическая схема нашего исследования включила использование материала вербальных задач и возможность взятия подсказки. Испытуемые (студенты, 85 чел.) решали задачи по принятию решения в условиях неопределенности, задаваемой как отсутствием необходимых знаний, так и возможностью формулирования личностных предпочтений при выборе из альтернатив. Подсказки могли быть разной глубины; по инструкции за взятие подсказки снимались баллы.

Рассмотрение подсказки в качестве средства, которое используется для изменения уровня собственного решения — направление, задаваемое культурно-исторической концепцией (использования стимулов-средств) и не представленное до сих пор в обобщении механизмов подсказок.

Испытуемый мог их получать в условиях компьютеризованной процедуры принятия решений в вербальных задачах, предполагающих и не предполагающих использование специальных знаний. Кроме расширения поля информированности процедура включала в качестве экспериментального фактора изменение позиции при принятии решений «за себя» и за «другого» (других людей). Как показало исследование, этот фактор существенно влиял на обнаруживаемые связи толерантности-интолерантности к неопределенности, эмоционального интеллекта и временем размышлений в ситуации выбора.

Применялись психодиагностические методики: Новый опросник толерантности к неопределенности [1], опросник ЭМИн [6], опросник Личностные факторы решений — ЛФР-21 [5], опросник Рефлексивности А. В. Карпова. При этом мы предполагали, что шкалы эмоционального интеллекта и манифестирующие принятие-непринятие неопределенности будут связаны с теми показателями выборов (взятие подсказки, ее глубина и время обдумывания решения), которые свидетельствуют о *снижении субъективной неопределенности прилагаемыми усилиями*.

В результате проведения исследования были установлены неоднозначные связи личностных свойств человека и актуалгенеза интеллектуальных решений, личностная регуляция которых выражалась в том, что брали подсказку лица со значимо более высокими индексами шкале *толерантности к неопределенности* (ТН) и низкими — по *интолерантности к неопределенности и рефлексивности*. Казалось бы, больше подсказок должны брать лица со стремлением к ясности и контролю своих стратегий. Но взятие подсказки в данной процедуре не означало снижения субъективной неопределенности, поскольку дополнительная информация означала учет новых неизвестных ориентиров и тем самым расширение поля учитываемых последствий. Таким образом, расширение информированности за счет взятия подсказки означало для человека, делающего выбор в предметно далекой от него области, приложение больших усилий по принятию условий неопределенности. И на это не шли именно рефлексивные и не приемлющие неопределенность люди. У них же были снижены показатели эмоционального интеллекта по шкале *понимания эмоций*.

Эмоциональный интеллект оказался связанным с актуалгенезом решений противоречивым образом: при большей величине индекса межличностного интеллекта *понимание эмоций другого человека* наблюдалась меньшая глубина взятия подсказок, и брали подсказки лица со снижением показателя по этой шкале; при этом увеличение

времени обдумывания значимо связано с повышением индексов внутриличностного интеллекта *восприятие эмоций* и *управление эмоциями*.

Интолерантность к неопределенности как стремление к ясности (ИТН) и как *неприятие неопределенности в межличностных отношениях* (МИТН) не были связаны с эмоциональным интеллектом; но при этом снижение МИТН, как и снижение показателя *понимание эмоций другого человека*, действуют в одну сторону — удлинения времени решений «за себя», т.е. более длительным размышлениям в более значимой ситуации личностного выбора.

Более *рефлексивные* и *рациональные* по личностным опросникам люди в ситуации принятия решений, возможно, более полагаются на себя и не испытывают необходимости в расширении информированности о ситуации. Они как бы не видят необходимости перехода на меньший уровень неопределенности за счет получения сведений в подсказке, т.е. они либо недостаточно оценивают неопределенность ситуации выбора, либо не чувствительны к изменениям субъективной неопределенности при большей информированности. Другой вариант объяснения: они действительно ведут себя рационально, не беря подсказки, поскольку выполняют инструкцию и не теряют очки за результат принятия решений.

В противовес этому свойственная субъекту *толерантность к неопределенности* на первый взгляд не должна способствовать взятию подсказки, поскольку получаемая в ней информация как бы сужает рамки субъективной неопределенности (за счет большей информированности). Но на самом деле взятие подсказки раздвигает рамки известного о ситуации; человек переходит — за счет применения «чужих» знаний — к более широким контекстам понимания заданной проблемы (в ситуации задачи). При этом в большей степени актуализируется познавательная мотивация, о чем свидетельствует нежелание выполнять инструкцию, предполагающую потерю очков при взятии подсказки. Соответственно при взятии подсказки решение становится более обоснованным с точки зрения расширения системы ориентиров и изменения субъективного образа заданной ситуации, к чему менее толерантные испытуемые (по шкале ТН) не стремятся, оставаясь в рамках суженного поля информации (без взятия подсказки). Таким образом, наша методическая процедура позволила выявить более глубокие качественные связи характеристик выбора и личностных свойств, отражающих отношение к неопределенности, получению новых знаний о ситуации и рефлексивности своих стратегий.

Список литературы:

1. Корнилова Т.В. Новый опросник толерантности к неопределенности // Психологический журнал. — 2010. — Т. 31. №6. — С. 74–86.
2. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал — 2013. — Т. 34. №3. — С. 89–100.
3. Корнилова Т.В. Перспективы динамической парадигмы в психологии выбора // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7. №36. — С. 2. — URL: <http://psystudy.ru>.
4. Корнилова Т.В., Тихомиров О.К. Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. — М.: МГУ, 1990.
5. Корнилова Т.В., Чумакова М.А., Корнилов С.А., Новикова М.А. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностного потенциала человека. — М.: Смысл, 2010.
6. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭИИ: новые психометрические данные // Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. — М.: ИП РАН, 2009. — С. 264–278.
7. Чумакова М.А. Интеллектуально-личностная регуляция в решении задач на конструирование // Вопросы психологии. — 2010. — №4. — С. 83–93.

To the problem of the role of “past experience” in problem solving

Matyushkina A.A., Aloets E.A., Moscow

Вопрос о роли прошлого опыта в решении задач является полемичным в истории и современной психологии мышления и связывается с проблемой продуктивности мышления. Так, в структуриализме опыт рассматривается как необходимое и единственное условие для нахождения решения репродуктивной задачи в связи с механизмом ассоциации, возникающим на основе повторения двух или более элементов сознания. В Вюрцбургской школе меняются представления о роли опыта как выработке необходимых для решения ассоциаций. Постулат об активном, целенаправленном со стороны субъекта характере мышления, в отличие от пассивного ненаправленного понимания процесса решения в ассоцианизме, приводит к выводу о том, что ассоциативные связи преодолеваются «влиянием задачи» — детерминирующей тенденцией [2].

В гештальтпсихологии, где самостоятельным предметом выступает продуктивное мышление, понимаемое как переструктурирование проблемной ситуации через инсайт, вопрос о влиянии прошлого опыта приобретает особый статус. Так, «прямой» опыт в решении проблемной ситуации К. Дункер, Л. Секей [5] рассматривали как препятствие, затрудняющее возможность инсайта и порождающее функциональную фиксированность. При этом роль «непрямого» опыта, знаний, косвенно соотносимых с решением проблемы, понимается как некоторое контекстное условие для достижения продуктивного решения. М. Вертгеймер [1] понимал прошлый опыт как «фон», на котором проявляется «фигура» задачи. Результаты исследований творческого мышления Я.А. Пономарева [4] с использованием наводящей задачи-подсказки (приема исследования продуктивного мышления, предложенного гештальтпсихологией) можно также интерпретировать сходным образом. Задача-подсказка, содержащая прямой ответ, непосредственное решение основной задачи, не оказывает своего «наводящего» действия: прямой опыт не помогает решению продуктивных задач. Подсказка, содержащая принцип, способствует решению и может быть понята как «косвенный» опыт, фон для решения основной задачи.

Ключевым моментом для пересмотра роли прошлого опыта в решении является понимание объекта мышления. Переход к проблемной ситуации как начальному моменту мышления, сделанный гештальтпсихологией, меняет представления о видах и функциях опыта, знаний в решении продуктивных заданий. В теории проблемных ситуаций мышления А.М. Матюшкина [2] и смысловой теории мышления О.К. Тихомирова [6] вопрос о роли прошлого опыта в творческом решении рассматривается в сходном с гештальтпсихологией ключе. Несоответствие прошлого опыта требованиям проблемного задания вызывает вопрос, интерес у субъекта, создает предпосылки для возникновения проблемной ситуации мышления, от решения которой он не может отказаться, ведущей к продуктивному, творческому решению. В определенном смысле «прямого» опыта, знаний для решения проблемной ситуации не может быть — она характеризуется новизной для субъекта и порождает познавательную мотивацию, иначе проблемная ситуация не возникнет. Косвенный опыт, знания, выступающие фоном и условием осуществления решения, относятся к одному из структурных компонентов проблемной ситуации — возможностям субъекта в решении наряду с двумя другими — возникновением познавательной мотивации и открытием субъективно нового, неизвестного компонента решения. В решении творческой проблемы опыт приобретает особый статус — владение профессиональным языком является необходимым требованием для создания завершенного творческого продукта.

В русле заявленной темы проводится исследование, цель которого — выявление особенностей решения проблемных заданий психологического содержания разными профессиональными группами, анализируемыми с точки зрения типов мышления, на разных уровнях владения профессиональными знаниями. Художественный тип мышления в теории творческой одаренности [2] характеризуется легкостью и оригинальностью решений в заданиях эмоционально-образного содержания; интересом к произведениям искусства и возможностями формулировки по отношению к ним собственной аргументированной оценки. Научный (исследовательский) тип стремится к выявлению причин, отличается возможностью формулировки собственных гипотез и проектов и их проверки в эксперименте; легкостью понимания и использования абстрактных понятий и символов, ясностью и точностью выражения собственных идей. При этом знания в исследовании рассматриваются как один из компонентов «прошлого опыта» по отношению к решению задания. Выбор заданий психологического содержания определен заявленной проблемой: испытуемые разных профессий сталкиваются с необходимостью решения ситуаций, связанных со взаимодействием с людьми, тем самым, в той или иной степени порождая психологический опыт.

Объект исследования — продуктивное мышление; предмет — решение проблемных заданий в разных профессиональных группах. Гипотеза: возможности использования опыта специалистами и неспециалистами в решении проблемных ситуаций определяются ее структурой — профессионально обусловленным различием интереса к разным типам заданий и субъективными возможностями, связанными с глубиной анализа материала. В исследовании представлены три типа заданий, отражающих разные формы психологического знания, фиксирующего психологический опыт [3]: научное — даны задания двух видов — с «открытым» и «скрытым» научным содержанием; предполагается, что неспециалисты задания с «маскировкой» могут понимать и решать как житейские, оценивая их как более легкие и интересные; специалисты — наоборот; житейское — представлено заданиями на толкование смысла пословиц, касающихся взаимоотношений между людьми; художественное — в качестве заданий использованы фрагменты литературных рассказов, отражающих человеческие взаимоотношения, прочитав которые, необходимо понять суть целого рассказа и объяснить смысл его названия.

Испытуемые (80 человек) были разделены на четыре группы по уровню владения психологическими знаниями и профессиональным типом мышления — научным или художественным. Первую группу испытуемых составили студенты 2 курса психологического факультета МГУ имени М.В. Ломоносова (14 испытуемых), для которых психология является профессиональным знанием, обучение связано с научным типом мышления и знания. Другую — студенты 1 курса факультета биотехнологии МГУ (22 испытуемых), прослушавших и сдавших курс психологии, обучение связано с научным типом мышления; студенты 4 курса факультета журналистики МГУ (32 испытуемых), прослушавших и сдавших курс психологии (обучение связано с художественным типом мышления), составили третью группу; студенты 2 курса МГТУ имени Н.Э. Баумана (12 испытуемых), не слушавшие курс психологии, научный тип мышления, — четвертая группа испытуемых.

Получены следующие результаты. Наиболее интересными и эффективно решенными для психологов выступили задания научного содержания, требующие продуктивных решений. Вместе с тем вызвали интерес и задания репродуктивного характера — «тест психологической эрудиции». Неспециалистам, слушавшим курс психологии, оказались интересными типы заданий, соотносимые с профессиональным интересом. У студентов-биотехнологов наибольший интерес вызвали задания, апеллирующие к житейской психологии, т.к. для них «это необычный психологический материал, который уже известен, но заставляет тебя задуматься». Для журналистов наиболее интересными оказались задания художественного и житейского типа, т.к., по мнению респон-

дентов, они также предоставляли «возможность размышлять над психологией поведения героев знакомых произведений». У студентов (научный тип мышления), не имевших специальных психологических знаний, наибольший интерес вызвали задания с открытым научным содержанием, которые были решены ими по некоторым показателям более эффективно по сравнению со студентами-психологами. Вероятно, это объясняется выраженной ориентацией на эффективное понимание научного типа знания. Такие респонденты оказываются способны к быстрому анализу и нахождению необходимого для решения знания из контекста проблемной ситуации, обеспечивающему глубину решения. При этом затруднения в решении у неспециалистов связаны с тем, что они пытаются «напрямую» применить полученные психологические знания к решению, что снижает эффективность решения, ведет к их «упрощению».

Таким образом, прошлый опыт, знания различным образом включаются в решение проблемных ситуаций специалистами и неспециалистами: для неспециалистов использование «прямого» опыта затрудняет поиск эффективного решения. При этом прошлый опыт в продуктивном мышлении предполагает особое использование специальных знаний с опорой на анализ, обеспечивающий глубину решения и позволяющий «догадаться», извлекать необходимое для решения проблемной ситуации звено из контекста. Открытым остается вопрос о роли эмоционального опыта личности в решении проблемных ситуаций и творческих проблем, особо значимого для решения заданий художественного типа.

Список литературы:

1. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. — М.: Прогресс, 1987.
2. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003.
3. Нуркова В.В., Березанская Н.Б. Психология: Учебник. — М.: Высшее образование, 2008.
4. Пономарев Я.А. Психология творческого мышления. — М.: АПН РСФСР, 1960.
5. Психология мышления. Сборник переводов с немецкого и английского / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965. — С. 86–235, с. 343–366.
6. Психологические исследования творческой деятельности / Отв. ред. О.К. Тихомиров. — М.: Наука, 1975.

Возрастные и индивидуальные особенности творческого мышления учащихся

Огородова Т.В., Хабарова Е.В., Ярославль

Age and individual characteristics of creative thinking pupils

Ogorodova T.V., Habarova E.V., Yaroslavl

Работа выполнена при финансовой поддержке проекта №25.2356.2014К в рамках проектной части государственного задания на НИР вузу.

Актуальность психологических исследований творческих способностей и мышления человека обусловлена целым рядом объективных причин, возникших на рубеже XX и XXI веков. Наблюдаются изменения в содержании труда, появление большого числа новых профессий и производств, где сведены к минимуму трудовые операции, основывающиеся на жестких алгоритмах и схемах, но при этом значительно расширены зоны труда, требующие учета быстро меняющихся внешних условий и принятия ситуативных решений с высоким уровнем ответственности, проявления творческих способностей.

Для освоения принципиально новых современных профессиональных компетенций требуется развитие глубинных психических структур, управляющих целыми комплексами самых разных по уровню и содержанию знаний, умений и навыков. Такие

структуры лежат в основе формирования творческого мышления, и они требуют для своего развития более длительного времени, не ограничивающегося рамками профессионального обучения.

Центральным понятием ФГОС второго поколения являются *универсальные учебные действия (УУД)*. Теоретико-методологической основой для данного понятия выступают положения научной школы *Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова*. Поскольку УУД относятся к личностным и надпредметным результатам освоения основной общеобразовательной программы, их освоение невозможно отнести исключительно к конкретному учебному предмету. ФГОС предполагают, что овладение учениками универсальными учебными действиями происходит в контексте разных учебных предметов посредством использования множества педагогических методов и приемов на протяжении всего периода дошкольного и школьного обучения. Формирование способности самостоятельно и успешно усваивать новые знания, овладевать принципиально новыми компетентностями, составляющей сущность УУД, с необходимостью обуславливает формирование и развитие творческого мышления, с его способностью свободно ориентироваться и действовать в неопределенных ситуациях, предполагающих поиск и построение таких способов действия, которые были бы сообразны логике будущего, т.е. с особой *универсально-творческой активностью* человека [1].

В связи с этим возрастные и индивидуальные психологические особенности творческого мышления учащихся могут выступать одним из критериев успешности реализации ФГОС на всех уровнях образования. Мы рассматриваем наше исследование как начальный этап мониторинга результатов внедрения новых стандартов, что характеризует актуальность нашей работы.

Целью работы было исследование возрастных и индивидуальных особенностей творческого мышления у школьников (7–11 кл.) *В исследовании приняли участие* школьники: младшего подросткового возраста (7 кл.) — 60 чел.; старшего подросткового возраста (8–10 кл.) — 94 чел.; юношеского возраста (11 кл.) — 22 чел.; всего 176 человек.

Диагностический аппарат исследования включал следующие методики: тест «Дивергентного (творческого) мышления» Ф. Вильямса, адаптированный Е.Е. Туник; опросник «Самооценка творческих характеристик личности», адаптированный Е.Е. Туник; тест ДДО (Е.А. Климов); тест структуры интеллекта Амтхауэра (Субтест 6 и 7). Определение достоверности различий выборочных средних проводилось по U-критерию Манна — Уитни для независимых выборок, взаимосвязи между факторами устанавливались при помощи коэффициента корреляции Ч. Спирмена.

Результаты исследования. В результате анализа различий показателей творческого мышления учащихся 7–11-х классов установлено, что выраженная положительная динамика творческого мышления наблюдается по показателям дивергентного мышления. Выявлены различия показателей творческого мышления между выборками: 1) 7-х классов (младшее подростничество) и выборками 8–9–10–11 классов (старшее подростничество и юность); 2) 8–9–10-х классов (старшее подростничество) и выборкой 11-го класса (юность).

Важно отметить, что между выборками, относящимися к одному возрастному периоду, значимых различий не выявлено. Таким образом, можно сказать, что изменения показателей творческого мышления у учащихся наблюдаются на переходных возрастных этапах.

Наиболее выраженная динамика проявилась по показателям невербального творческого мышления — беглость и разработанность, и вербальному компоненту у учащихся 11-х классов. Одиннадцатиклассники (юношеский возраст) отличаются большей продуктивностью при выполнении творческих заданий, способны предложить большее количество вариантов ответов. В рисунках учащихся выражена асимметрия,

стремление уйти от привычных, традиционных схем использования пространства. Названия, которые они давали своим рисункам, отличаются глубиной и оригинальностью раскрытия содержания, что характеризует более высокий уровень развития вербального творческого мышления.

Сравнительный анализ показателей творческого мышления и интеллекта у школьников разной направленности, выявил значимые различия между школьниками направленности «человек — человек» и «человек — природа». Школьники с ведущей направленностью «человек — человек» обладают более развитой вербальной креативностью, установлены различия по показателю «Название» ($U=1442$, $p=0,039$). Данный показатель характеризует уровень развития вербальной креативности, т.е. можно сказать, что ориентация «человек — человек» предполагает готовность к общению, взаимодействию с различными людьми, при этом проявляется свободное владение речью, точность в подборе слов и выражении мысли.

Школьники с ведущей направленностью «человек — природа» склонны в большей мере оперировать образами, а не словами, что подтверждают значимые различия по показателю «Воображение» ($U=1370$, $p=0,016$). В выборках учащихся с направленностью «человек — человек» — «человек — знак» и «человек — природа» — «человек — знак» достоверных различий показателей творческого мышления не установлено. Сравнение структур творческого мышления школьников разной направленности на сферу труда позволило выделить структуру творческого мышления школьников направленности «человек — человек» как более согласованную: имеющую наибольшее количество связей между невербальными, вербальными и самооценочными показателями, в сравнении со структурами направленностей «человек — природа» и «человек — знак».

Основным мотивом исследования возрастных и индивидуальных особенностей творческого мышления учащихся в условиях ФГОС для нас выступало стремление к удовлетворению новых социальных запросов, возникающих на этапе исторически важных инновационных изменений в российской системе образования. Особенность нашего исследования заключается в его упреждающем характере, имеющего конечной целью разработать технологию и средства получения объективной информации, позволяющей обеспечить всех участников образовательного процесса достоверными сведениями о наиболее значимых результатах введения ФГОС второго поколения, проявляющихся на уровне мета-предметных и личностных результатов. В ходе исследования подтверждены возможности использования апробированных в процессе работы диагностических средств во внутришкольной системе мониторинга результатов реализации ФГОС.

Список литературы:

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования/ Под ред. В.В. Козлова, А.М. Кондакова. — М.: Просвещение, 2011. — С. 66—69.

Когнитивные функции ошибок решения мыслительных задач

Ромашук А.Н., Москва

Cognitive functions of problem solving errors

Romaschuk A.N., Moscow

Первую идею о когнитивной функции ошибки ввел в психологию мышления Э. Торндайк при исследовании с помощью «проблемного ящика». Содержание этой функции, которую условно можно назвать оценочно-результативной, подразумевает оценку используемого способа решения («пробы») с точки зрения его результативности («ошибки»). Критики «метода проб и ошибок» указывали на реализуемую в этой концепции стратегию «веера» перебора альтернатив: проба одного способа решения, при оценке ошибочности этого способа отказ от его дальнейшего использования, возвра-

шение к исходным условиям задачи и выбор другого способа решения (другой «пробы»), который также подвергается оценке на результативность.

Наиболее глубокую критику подхода, при котором мышление понимается как не направленный перебор вариантов решения, осуществил К. Дункер [2], который стратегии перебора противопоставил стратегию целостной направленности процесса решения. Данная направленность описывалась Дункером через следующую схему: анализ условий проблемной ситуации приводит к пониманию конфликта (его направленности), которое может привести к пониманию общего принципа решения («функционального значения решения» — ФЗР) и завершиться той или иной конкретной реализацией данного принципа. Преодоление Дункером стратегии ненаправленного перебора оказалось неполным, поскольку в «родословном дереве решения» остались две «веерных» точки перехода: переход от одного ФЗР к другому и переход от одной конкретизации к другой в рамках одного ФЗР. В качестве более современного примера сохранения стратегии перебора можно привести теорию «задачного пространства» А. Ньюэлла и Г. Саймона [2], в которой решение проблемы достигается через лабиринт состояний, а развилка в лабиринте представляет собой перебор операторов, обеспечивающих «перемещение» между этими состояниями. Частично стратегия «перебора» сохраняется, например, и при описании в смысловой теории мышления О.К. Тихомирова эвристической функции эмоций, которая заключается в фиксации с помощью положительной эмоции точки возникновения идеи решения, возвращения в эту точку в случае ошибочности решения и начала поиска нового решения [4].

В логике целостной направленности процесса решения ошибка должна не просто возвращать к исходному пониманию задачи, а развивать это понимание. Такой вариант интерпретации когнитивных функций ошибки можно раскрыть через общий механизм «анализ через синтез» [3]. С помощью *содержательного анализа ошибки (ОСА)*, т.е. анализа через сопоставление содержания ошибки с условиями и требованиями задачи, можно получить новое понимание задачи, ее конфликта. Уже в теории Дункера можно выделить отдельные положения, которые потенциально намечают использование ОСА для развития понимания: «решение как развитие проблемы» и «научение через ошибку». Примером из современной психологии мышления может служить теория изменения репрезентаций, по которой решение начинается с неверной репрезентации проблемы, а инсайт имеет в своей основе изменение этой репрезентации [5]. В качестве механизмов локального изменения репрезентаций указываются два: «преодоление ограничений» и «декомпозиция чанков» [6]. Поскольку в этих, как и других концепциях напрямую ОСА не исследуется, то было решено провести его пилотажное исследование (исследование под нашим руководством в рамках курсовой работы разрабатывала и проводила магистрант факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова М.С. Зиренко).

Проблемой исследования является противоречие между принципиальной критикой и частичным сохранением модели «веера перебора альтернатив» в разных концепциях процесса решения мыслительных задач. Поскольку разрешение проблемы предполагалось в ОСА, то была выдвинута *общая гипотеза* исследования: *ОСА обеспечивает целостную направленность процесса решения задачи*. С учетом того, что возможности ОСА сильно зависят от типа решаемых задач, в качестве *частных гипотез* исследования проверке подверглись следующие предположения: 1) ОСА обуславливает изменение понимания задачи; 2) Изменение понимания задачи, обусловленное ОСА, зависит от типа задачи; 3) При ОСА повышение эффективности решения зависит от типа задачи. *Выборку* исследования составили 15 студентов вузов г. Москвы (11 девушек и 4 юноши от 19 лет до 21 года). *Экспериментальную схему* исследования составлял двухфакторный эксперимент по интраиндивидуальной схеме. *Независимые переменные*: 1) тип задачи (инсайтные, регулярные и задачи-ситуации); 2) тип отношения к ошибке (оценочно-результативное и содержательно-аналитическое). *Зависимые переменные*: 1) время решения задачи; 2) изменение понимания задачи.

Процедура исследования состояла из двух этапов, в каждом из которых испытуемый последовательно (но в разном порядке) решал каждую из трех типов задач. Этапы различались уровнем независимой переменной «тип управления отношением к ошибке» (последовательность уровней также варьировалась). После прочтения условий задачи участник исследования решал задачу, размышляя вслух. В тот момент, когда решающий допускал ошибку, экспериментатор сигнализировал о ней (говоря, например, «Это ошибка»). Далее, в зависимости от типа управления отношением к ошибке комментарии экспериментатора задавали или оценочно-результативное отношение к ошибке («Попробуйте решить иначе» и т.п.), или содержательно-аналитическое отношение («Что нового эта ошибка говорит Вам о содержании задачи?» и т.п.). После фиксации и комментирования каждой ошибки испытуемого просили отметить меру изменения понимания задачи по шкале Лайкерта.

Результаты и их обсуждение. Первые две гипотезы были подтверждены лишь на уровне тенденции, а для третьей гипотезы был получен значимо подтверждающий ее результат, но с прямо противоположно ожидаемым направлением связи. Так, время решения инсайтных задач при ОСА значимо отличается от времени решения инсайтных задач только при оценочно-результативном отношении к ошибке, но, вопреки ожиданию, в среднем большее время тратилось на решение задач при ОСА (21 мин 29 с против 15 мин 48 с при уровне значимости $p=0.03$). Таким образом, результаты исследования в целом показали ошибочность выдвинутых гипотез. Возникла дилемма интерпретации ошибочных результатов, которая напрямую относилась к противопоставлению стратегий «перебора» и «целостной направленности». Можно было вернуться к начальной проблеме и попробовать решить ее иным способом, чем с помощью обоснования ОСА. Но поскольку подобная стратегия сама подчинялась бы стратегии «перебора», то был выбран вариант анализа содержания ошибочных результатов исследования.

Содержательный анализ того, что комментарии экспериментатора могут ускорять процесс решения при переборе способов решения и замедлять при активации ОСА, привел к выдвижению двух дополнительных предположений: 1) необходимо, чтобы ошибку фиксировал сам испытуемый, т.е. он сам осуществлял оценочно-результативную функцию; 2) необходимо оценивать изменение понимания, а не результативность решения. Если оценочно-результативную функцию ошибки осуществляет экспериментатор, то испытуемый ограничен в ОСА, поскольку ошибка фиксируется на слишком раннем этапе применения способа. С другой стороны, ранняя подсказка об ошибочности используемого способа позволяет существенно ускорить время «перебора» вариантов способов решения. При этом более быстрое нахождение правильного ответа не связано с лучшим пониманием задачи, а, значит, в перспективе является менее эффективной стратегией по сравнению со стратегией содержательного анализа. Соответственно, результативность решения следует разделить на актуальную (ситуационную) и перспективную («отсроченную»), а ОСА может снижать актуальную в пользу «отсроченной» результативности. Кроме того, разделение подобных видов эффективности позволяет отличить ОСА «промежуточных» и «конечных» ошибок решения, поскольку ОСА конечных ошибок решения никак не может повысить эффективность решения конкретной задачи, но может сказаться на успешности ее решения в будущем. Перспективную эффективность ОСА в свою очередь можно обосновать целым рядом теорий и исследований. Так, по аналогии с моделью П.Я. Пономарева в этой связи можно говорить о «побочном продукте» ОСА, когда результат анализа сказывается при решении следующих задач данного типа. Кроме того, перспективная эффективность ОСА можно соотнести с «креативным уровнем интеллектуальной активности», по Д.Б. Богоявленской, при котором у решателя фиксируется больший интерес к «устройству» способа решения, чем к результативности решения конкретной задачи. Также «перспективная» эффективность ОСА логично связывается с различием «учебной» и «це-

левой» ориентации («leaning /ego orientation»), поскольку при «отсроченной» эффективности ОСА эффект ОСА более обучающий, чем «целевой». Специфика учебной ориентации и методические особенности ее фиксации все более подчеркиваются в психологии, а также приводятся эмпирические подтверждения следующих ее характеристик: она более стойкая, приносит больше удовлетворенности, больше побуждается внутренней мотивацией, повышает компетентность и через особенности каузальной атрибуции приводит к повышению мотивации достижения [1].

Итак, можно различить три вида когнитивных функций ошибки: 1) оценочно-результативную; 2) первичную (актуальную) содержательно-аналитическую и 3) вторичную (перспективную) содержательно-аналитическую функции. Сочетание этих функций при регуляции решения конкретной задачи задает разные типы непрерывности процесса решения и зависит от типа решаемой задачи и диспозиционной предрасположенности решателя. Для проверки этих положений проводится новое исследование

Список литературы:

1. Айперен ван Н. В., Влиерт ван де Э. Социальная психология в организациях // Хьюстон М., Штрёбе В. Введение в социальную психологию. Европейский подход. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004. — С. 540–568.
2. Психология мышления: Сб. / Под ред. А.М. Матюшкина. — М.: Прогресс, 1965.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования — М.—Л.: Изд. АН ССР, 1958.
4. Тихомиров О.К. Психология мышления. — М.: МГУ, 1984
5. Kershaw T. C., Ohlsson S. Multiple causes of difficulty in insight: The case of the nine-dot problem // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition January. — 2004. — 30. — P. 3–13.
6. Knoblich G., Ohlsson S., Haider H., Rhenius D. Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving // Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. — 1999. — 25. — P. 1534–1555.

Взаимосвязь интеллекта, метакогнитивности и надситуативности в решении проблемных ситуации у студентов в процессе адаптации в вузе

Серафимович И.В., Базанова Г.Ю., Ярославль

The relationship of intelligence and metacognitive suprasituational i n problem solving among students in the process of adaptation

Serafimovich I.V., Bazanova G.Yu., Yaroslavl

В современном российском образовании медицинские вузы, занимающиеся подготовкой врачей, действуют в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами, в которых немалую часть занимают психолого-педагогические дисциплины. При этом существуют некоторые противоречия, во-первых, психолого-педагогические дисциплины читаются на 1–2 курсах, что значительно затрудняет практическое использование полученных знаний. В силу возрастных особенностей и начальных этапов профессионализации, студенты не до конца понимают важность и необходимость этих знаний в будущем. Во-вторых, одна из функций интеллектуальных особенностей личности — содействовать адаптации в новых условиях. При этом наблюдение показывает, что многие студенты хорошо справляются с учебными проблемными ситуациями, но плохо ориентируются в быту, и наоборот, те, кто великолепно решают бытовые ситуации, не всегда успешны в учебе и при решении различного типа проблемных учебных ситуаций.

От чего зависит управление и интеграция некоторых вышеуказанных процессов и способностей? Мыслительную деятельность, направленную на понимание процесса мышления Джон Флэйвелл назвал метакогницией. (Флэйвелл, 1979). Метакогниции рассматриваются как знание познавательных процессов и контроля над ними (Андер-

сон, 1982), знание о том, как применить свои знания эффективно и надежно (Тейлор, 1999), как условия формулирования проблемной ситуации и реализации оригинальных способов ее решения (Карпов, 2012; Кашапов М.М., 2012; Скворцова Ю.В., 2006), как процессы, позволяющие осуществлять регуляцию процесса переработки информации. (Холодная М.А., 2002). Выход в метакогнитивную позицию позволит студентам преодолевать трудности своего развития, управлять собственными ресурсами (Кибальченко И.А., Зурначан Г.М., 2013), осуществлять перенос решений из одних ситуаций в другие (Яновская Н.Б., 2013).

Целью нашего пилотажного исследования стало изучение взаимосвязи интеллекта, метакогнитивности и надситуативности в решении проблемных ситуации у студентов в процессе адаптации в вузе.

Выборка: 39 человек, из них 20 студентов первого курса стоматологического и 19 студентов первого курса педиатрического факультетов ЯГМА.

Методы. 1. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии М. Гранта. 2. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова). 3. Метод ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М.М. Кашапов, И.В. Серафимович). Полученные данные анализировались по принципу взвешенных экспертных оценок (экспертам предлагалась объективная шкала, и каждый эксперт, независимо от других, давал свою оценку, после чего оценки усреднялись), по четырём критериям: 1) уровней решений (Е.К. Осипова), видоизменённый нами вариант; 2) ситуативности-надситуативности (М.М. Кашапов); 3) правильности решения. (С.А. Гильманов); 4) уровней развития прогнозирования (Л.А. Регуш, И.В. Серафимович). 4. Культурно-свободный тест интеллекта Р. Кеттелла.

Анализ полученных результатов. Анализируя полученные данные, можно отметить, что уровень интеллекта разделился между средним (91–110 баллов) — 56%, и высоким (111 и выше баллов) — 44%. Низкий уровень метакогнитивных знаний (МЗ) отмечен у 13% студентов, средний — у 49% студентов, высокий — у 38% студентов. Низкий уровень метакогнитивной активности (МА) отмечен у 18% студентов, средний — у 56% студентов, и высокий — у 26% студентов.

В практическом мышлении при решении учебных ситуаций у большинства студентов преобладают ситуативные решения — 46%, чаще ситуативные, чем надситуативные решения — 10%, чаще надситуативные, чем ситуативные решения — 13%, преобладают надситуативные решения — 31%. При решении бытовых ситуаций у большинства студентов преобладают ситуативные решения — 46%, чаще ситуативные, чем надситуативные решения — 26%, чаще надситуативные, чем ситуативные решения — 8%, преобладают надситуативные решения — 20%.

Анализ правильности решения при решении учебных ситуаций показал (критерий С.А. Гильманова), что очень удачное и оригинальное выбрали 15% студентов, вполне возможное, правильное — 31% студентов, спорное неопределённое — 18% студентов, неверное решение — 36% студентов. При решении бытовых ситуаций очень удачное и оригинальное — 15% студентов, вполне возможное, — 33% студентов, спорное неопределённое — 14% студентов, неверное решение — 38% студентов.

При решении учебной ситуации (критерии Е.К. Осиповой) тентативный уровень решения — у 24% студентов, репродуктивный уровень — у 15%, реконструктивный уровень — у 15%, вариативный уровень — у 5%, нет — у 41% студентов. При решении бытовой ситуации тентативный уровень решения — у 31% студентов, репродуктивный уровень — у 15%, реконструктивный уровень — у 8%, субъективно-творческий уровень — у 5%, нет решения — у 41% студентов.

Анализ представленных в таблицах результатов, показывает, что имеются некоторые рассогласования. Так, студенты обладают средним и выше среднего интеллектом,

средним и высоким уровнем метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности. При этом в практическом мышлении преобладают ситуативные решения. Большинство критериев правильности решения вполне возможные и неверные, мало очень удачных и оригинальных. В основном преобладают репродуктивные и реконструктивные решения, очень мало вариативных, субъективно- и объективно творческих. У 10 человек высокие баллы в учебной ситуации, но низкие в бытовой, у 3 человек низкие баллы в учебной ситуации, но высокие в бытовой.

Нами были выделены нижеследующие виды проблемных ситуаций и частота их встречаемости. Учебные ситуации: сложности со сдачей экзамена, зачета, контрольной работы (44%), конфликты с преподавателями (18%), проблемы профориентации, выбора вуза (10%), конфликты с одноклассниками (8%), бытовые ситуации: Конфликты с родителями (31%), проблемы потери, кражи (28%), конфликты с подругой, другом (12%), хозяйственно-бытовые проблемы (13%).

Анализ получившихся закономерностей и связей (корреляционный анализ с применением рангового коэффициента корреляции Ч. Спирмена):

Высокий интеллект положительно связан с ответственностью в процессе решения учебной ситуации и за перспективу «двоек», если не учить, и за результат обучения ($\rho=0,32$, $p<0,05$), с творческим решением ситуаций (критерий Е.К. Осиповой $\rho=0,33$, $p<0,05$), с надситуативностью в учебной ситуации (критерии М.М. Кашапова $\rho=0,34$, $p<0,05$), т.е. высокий интеллект позволяет быстро, глубоко и оптимально, найти надситуативное решение в ситуации обучения, с оригинальностью решения в бытовой ситуации (положительно) ($\rho=0,35$, $p<0,05$) и обоснованностью решения в бытовой ситуации ($\rho=0,35$, $p<0,05$), т.е. высокий интеллект помогает нетрадиционно, творчески решать рутинные проблемы быта, и помогает обосновать свое решения.

Метакогнитивные знания связаны с метакогнитивной активностью (положительно) ($\rho=0,43$, $p<0,01$) и с существительными в исходе учебной ситуации (положительно) ($\rho=0,37$, $p<0,05$), т.е. принятие ответственности за разрешение учебной проблемной ситуации способствует решению проблемных ситуаций, нахождению способов выхода из них, легкости приобретения новых знаний, и тем самым приобретает осведомленность о своих индивидуальных интеллектуальных качествах и умение их оценивать в различных проблемных ситуациях. Метакогнитивная активность связана с глаголами в общей сумме ситуаций (отрицательно) ($\rho=-0,36$, $p<0,05$), т.е. излишне тщательный анализ собственных поступков и переживаний не дает уверенность, активности при решении проблемных ситуаций.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Психология и психодиагностика общих способностей. — М.: Наука, 1994. — 335 с.
2. Карпов А.В. Системогенетические закономерности в развитии метакогнитивных образований личности // Сб. научных трудов 5 всеросс. науч.-практ. конф. «Системогенез учебной и профессиональной деятельности». — Ярославль: ЯГПУ, 2011 — С. 15–23.
3. Медведева Ю.С., Огородова Т.В. Акмеологические творческие и мотивационные предпосылки становления ученого // Креативность как ключевая компетентность педагога: Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. — Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. — С. 150–168.
4. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / Под науч. ред. проф. М.М. Кашапова. — Ярославль: ЯрГУ, 2012. — 428 с.
5. Пошехонова Ю.В. Педагогическое мышление, креативность и метапознание у педагогов вузов и средних общеобразовательных школ // Креативность как ключевая компетентность педагога: Монография / Под ред. проф. М.М. Кашапова, доц. Т.Г. Киселевой, доц. Т.В. Огородовой. — Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. — С. 140–150.

Motivation regulation of studying activities

Subbotina L. Yu., Yaroslavl

Выполнено при финансовой поддержке НИР ГЗ — 1174 ФИ «Системогенез профессиональной и учебной деятельности».

Проблемы профессиональной подготовки стоят очень остро. И одна из самых актуальных — проблема мотивации студентов на процесс и результат обучения. Проблема мотивации студентов в высшем учебном заведении всегда была актуальна, хотя и не стояла так остро как, например, в школе. Однако в последнее время (10–15 лет) наблюдается неуклонное снижение интереса к освоению профессии. Большая часть обучения строится сейчас на информационной модели. Ее сущность заключается в регуляции информации в учебном поле: принять информацию, переработать её, продемонстрировать степень её освоения. Подобная модель нередко способствует развитию пассивной роли студента и формированию мотивов «избегания неудачи», направлена главным образом на приобретение необходимых знаний и слабо нацелена на формирование психологической готовности к профессиональной деятельности. С точки зрения перспектив будущего профессионального поведения более эффективна, на наш взгляд, интегративно-генетическая модель. В этом случае происходит интеграция осваиваемых знаний умений и навыков в направлении будущей профессиональной деятельности и развитие соответствующих моделей поведения. Реализация данной модели позволяет практически осуществить системный подход и формирование психологической системы деятельности. Важнейшим уровнем процесса формирования выступает мотивация на деятельность. В ситуации профессионального обучения мы имеем сложную структуру мотивации. С одной стороны, большинство студентов имеют изначально низкий уровень мотивации на профессию. Т.к. именно по этой причине они и пришли в данное учебное поведение. Однако мотивация на профессиональную деятельность не тождественно мотивации на учебный процесс. И студент, ориентированный на профессию может столкнуться с учебными проблемами ее освоения. Следовательно, возможен конфликт между профессиональной и учебной мотивацией. В обычных условиях он может выразиться в неприятии системы обучения («это совсем не то, что я ожидал!»), нарушении дисциплинарных правил учебного процесса (например, пропуски занятий) и негативном восприятии отдельных блоков знаний («зачем мне этот предмет для будущей профессии!»).

Возможное разрешение подобного конфликта лежит в области мотивационно-когнитивных компонентов деятельности. Нами проведено исследование данного вопроса на примере обучения студентов-психологов Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова [2]. Мотивационно-ценностный компонент очень важен на этапе обучения психолога. Современный парадокс заключается в том, что востребованность психологии в обществе нарастает, а мотивация на профессиональную деятельность психологов падает. На факультете психологии тенденция снижения и деформации мотивации к обучению проявляется достаточно ярко. На это указывает постоянно возникающая необходимость изыскивать меры воздействия на студентов по повышению учебной дисциплины, уменьшению пропусков занятий, снижению количества «задолжников» и т.д. В рамках исследовательской работы был проведен анализ профессиональной мотивации студентов факультета с помощью разработанной оригинальной анкеты «Выявление ведущих мотивов и оценок учебного процесса». В качестве респондентов выступили студенты 1–4 курсов.

Анализ мотивационной сферы студентов факультета и оценки учебного процесса на факультете позволяет сделать ряд выводов.

Профессиональные мотивы различны по своему строению: 22% студентов характеризуются преобладанием одного мотива — неустойчивое желание заниматься психологической деятельностью; 52% имеют два мотива: устойчивое желание заниматься психологической деятельностью и склонность к работе с людьми. И только 26% студентов обладают мотивацией, включающей наряду с мотивом на профессиональную деятельность и мотив на ее освоение. Такая системная мотивация включает желание заниматься профессионально психологической деятельностью, склонность к работе с людьми, интерес к специальному учебному предмету и намерение использовать полученные знания. Все эти структуры мотивов непосредственно связаны с выполнением учебной деятельности и организацией учебного процесса.

Для объяснения выявленной особенности мотивации студентов-психологов было принято исследование по изучению регулятивной роли мотивации на этапе обучения.

С точки зрения нейропсихологических механизмов регуляции деятельности можно выделить потребностную, мотивационную и целевую психическую активность (сокращенно П-, М-, Ц-активности) [1]. При определенных условиях возможно более частое или продолжительное преобладание одного из указанных состояний над другими или стремления человека к этому состоянию. Происходит формирование доминантной системы потребностной, мотивационной или целевой психической активности. Потребностная и мотивационная активности определяется конкретной ситуацией («здесь и сейчас»), а целевая пролонгирована в будущее. Целевая психическая активность, связанная с планированием и программированием деятельности, направленной на реальное обладание предметом удовлетворения потребности (в данном случае — профессией). Ведущим способом деятельности становится рационально-интеллектуальный. Оптимальными внешними условиями проявления Ц-активности становятся добротная педагогическая среда обучения, наличие доступных источников информации.

П-, М-, Ц-психические состояния должны менять друг друга как стадии единого адаптационного процесса, используя весь комплекс психофизических возможностей. Принцип развития, проявляющийся в механизме смены ведущей потребности, предложен А. Маслоу. Переход от одного из хронических доминантных стереотипных состояний к другому может быть затруднен, поскольку означает перемену ведущего способа деятельности, режима нервной регуляции, требует соответствующих условий, наличия или наработки специфических психологических качеств. Данный принцип был положен Н.А. Государевым в основу разработки классификации смыслов жизни с трактовкой механизма смыслообразования по критерию доминанты психической активности (потребности, мотива, цели) [1]. Регулятивный психологический тип — это интеграция структур интеллекта и характера, когнитивных и коммуникативных функций. Преобладание одной из трех доминант психической активности взаимообусловлено факторами определенных способностей и социальных условий выполнения их специфических функций, влияет на структуризацию когнитивных и коммуникативных психологических типов.

Исследования показали, что у студентов-психологов преобладает Ц-активность в сравнении со студентами субъект-объектных профессий. Для группы наиболее адаптированных к процессу обучения ведущим способом деятельности становится рационально-интеллектуальный. Преобладание Ц-активности организует оптимальную социальную среду, что и выражается в позитивном принятии самого процесса обучения. Ц-активность закладывает объективно-оценочное отношение к жизни, формирует черты осторожности, хитрости, деловитости, ответственности, дисциплинированности. Данные черты у психологов преобразуются в такие ПВК как наблюдательность, аналитичность мышления, эмпатия.

Студенты-психологи, не принимающие в полной мере условия обучения, характеризуются смешанным типом активности без выраженного целевого типа. Преобладание П-активности провоцирует тип, не терпящий стеснения в своей внешней направ-

ленности, экспансии, агрессивно устремленный против всех сил, ее ограничивающих извне. У психологов данная психическая активность имеет менее выраженную доминантность, но внутри своей группы также является доминирующей.

Таким образом, можно подвести итог. Мотивация студентов психологов имеет специфическую регуляторную функцию. В зависимости от преобладающего типа активности она может регулировать принятие учебного процесса как необходимого условия профессионализации или же воспринимать его как неоптимальную среду для будущей профессии. Формирование соответствующего типа активности (Ц-активности) в значительной степени нивелирует неудовлетворенность учебным процессом и позволяет более эффективно проходить процесс профессионализации.

Список литературы:

1. Государев Н.А. Психодиагностика. Методология и методики исследования психологических типов. — М.: Ось-89, 2009.
2. Субботина Л.Ю. Проблемы учебной мотивации студентов // Образование для XXI-го века: VIII междунар. науч. конф. Москва, 17–19 ноября 2011 г.: Доклады и материалы. Секция 3. Психологические проблемы образования в XXI-м веке / Отв. ред. А.Л. Журавлев. — М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. — С. 74–77.

Специфика музыкального мышления в контексте современных исследований

Томчук С.А., Ярославль

The specificity of musical thinking in the context of contemporary research

Tomchuk S.A., Yaroslavl

Музыкальное мышление — сложнейший, многогранный объект научного исследования. Музыкальное мышление, являясь уникальным способом познания окружающего мира, имеет ряд особенностей: 1) строится на синтезе эмоционально-чувственного и интеллектуального познания действительности; 2) опирается на иррациональное, интуитивное начало; 3) отличается многозначностью, богатством и глубиной художественных смыслов познаваемых образов; 4) в нем особо ярко проявляются творческая индивидуальность и личностное отношение к изучаемому предмету или явлению.

Рубинштейн С.Л. выделяет художественное мышление как специфический вид мышления, направленный на отражение действительности и выражение мыслей и чувств создателя в художественном образе: «в художественном мышлении сам образ, отображая единичное, конкретное, вместе с тем выполняет и обобщающую функцию, ... в силу чего именно образное содержание художественного произведения становится носителем его смыслового, идейного содержания» [6, с. 390].

Тогда возникает вопрос: каким образом соотносятся в музыкальном мышлении образ и мысль, образ и идея музыкального произведения? Основополагающим для решения этого вопроса мы считаем следующие положения Шадрикова В.Д.: «Единство образа и его признака выражается в мысли. Мысль несет в себе *связь* образа и его признака»; «*Структура мысли включает три компонента: содержание, потребность и переживание. Таким образом, мысль представляет собой потребностно-эмоционально-содержательную субстанцию и таковой входит в содержание внутреннего мира человека*» [7, с. 131, 134–135].

Рассмотрим, как реализуется эти положения в музыкальном мышлении. В теории искусства делается акцент на то, что музыкальное мышление в первую очередь есть мышление эмоциональное и непосредственно связано с эстетическим переживанием: «музыка — это самое эмоциональное, самое сильное по своему воздействию из всех искусств» (Дьюи Дж.), «искусство есть работа мысли, но совершенно особого эмоционального мышления» (Выготский Л.С.). Чувственный контакт с миром в мышлении

композитора является формой непосредственного эмоционального впечатления, который сохраняется не только в процессе творческой переработки исходного материала, движений мысли к конечному результату, но и в самом этом результате, музыкальном произведении. Поэтому первоначальную основу музыкального образа составляет эмоционально-чувственная форма. В той же плоскости осуществляется воздействие музыки на слушателя: она заражает его эмоциями, культивирует его эмоциональный мир, делая его более богатым и утонченным. Специфика музыкального мышления обусловлена тем, что в художественном образе эмоциональный и рациональный ряды сливаются в целостный феномен, названный В.П. Бобровским «эмоцией-мыслью» [1, с. 8].

Однако эмоционально-чувственная форма не исключает из процесса музыкального мышления стройной логики движения образов и глубоких обобщений. По мысли Выготского Л.С., «своеобразие художественного мышления проявляется в образно-чувственном постижении мира, в органическом синтезировании результатов действия рационального и эмоционального механизмов мышления» [2, с. 221]. Поскольку мышление ведет начало, как правило, от внешнего или внутреннего «толчка», то ощущение музыкальной интонации является своего рода сигналом, импульсом к любым музыкально-мыслительным действиям. Дальнейшие формы отражения музыкальной действительности в сознании человека связаны с осмыслением логической организации звукового материала. Трансформация интонаций в язык музыкального искусства возможна лишь после определенной обработки, сведения их в ту или иную структуру. Вне музыкальной логики, вне многообразных интегративных связей, выявляющих себя через форму, лад, гармонию, метроритм и т.д. (т.е. *признаков музыкального образа*), музыка останется хаотическим набором звуков и не возвысится до уровня искусства.

Гегель Г.Ф. указывал, что основная и фундаментальная особенность художественного образа заключается в том, что он находится как бы «посередине между непосредственной чувственностью и идеальной мыслью» [3, с. 6]. Основываясь на мысли Гегеля Г.Ф., можно сказать, что диалектика построения музыкального образа идет через динамическое взаимодействие процессов чувственного отражения явлений окружающей действительности и мыслительного обобщения их в сознании человека с последующим переходом конкретной чувственности в мысль и идею.

Постижение художественного образа музыкального произведения ведет к пониманию внутренней смысловой идеи, стоящей за звуками музыки. Художественная идея — главное живое и конкретное осуществление смысла в произведении. В процессе поиска ответов на проблемные обобщающие вопросы, такие как: «Что хотел композитор сказать людям своей музыкой? Для чего автор создал этот музыкальный образ?», слушатели приходят к обобщающей идее музыкального произведения. Так, например, при слушании «Утро» Грига Э. возникают явные зрительные ассоциации с восходом солнца и пробуждением природы. Но содержание этого музыкального образа не исчерпывается только природной зарисовкой, т.к. после яркой кульминационной средней части мы опять возвращаемся к начальному состоянию, но уже на новом качественном уровне. Этот музыкальный образ не просто отображает картину рассвета и пробуждения природы, а воспроизводит логику душевного человеческого состояния, любующегося величественным и прекрасным восходом, изображенным в музыке: кульминация в средней части выражает восторг и бурные чувства человека, реприза, возвращающая нас к реальности, передает успокоение человеческого чувства. Эдвард Григ призывает слушателей вместе с ним пережить это эстетическое чувство и полюбоваться прекрасным рассветом, изображенным в музыке. Художественная мысль движется от образа первичного к образу вторичному, содержащему обобщение более высокого порядка.

Художественный образ — своеобразная абстракция, содержащая обобщенное отражение живой картины действительности. Абстракция вырастает из такого свойства художественного образа как метафоричность. Гегель определял художественный образ

как развернутую метафору, поскольку метафора предполагает перенесение и сопоставление, заложенное в самом процессе становления художественного образа, которая ведет к порождению новой сущности, нового объекта.

Таким образом, *потребностью мыслительной деятельности* слушателя является *эстетическое переживание*, но с постижением целостного смысла художественного образа музыкальный опыт выходит за пределы чисто эстетического и переходит в абстракцию, т.е. некое перенесение, рождающее некую новую сущность, новый объект. Причем это перенесение происходит на порядок выше, и выводит слушателя на новый духовно-ценностный уровень мышления, внушает чувство универсальности, порядка, единства и красоты, с которым слушатель может отождествиться, поскольку он соучаствовал в его создании. Порядок, обнаруженный в музыке, переживается не как отвлеченная идея или конкретная мысль, но как образ некоего энергетического поля, обладающего силой воздействия на слушателя. На самом высоком уровне развития эстетическое переживание приобретает черты «надситуативности», что подтверждают современные исследования надситуативности мышления в рамках школы Кашапова М.М. [4, 5]. Рассмотрение музыкального мышления именно в рамках этой концепции педагогического мышления позволяет определить познание смысла музыкального произведения как художественную проблемную ситуацию, в процессе решения которой актуализируется надситуативный тип мышления, способствующий совершенствованию и преобразованию личности педагога. Выявленные нами корреляционные взаимосвязи между музыкальным и педагогическим мышлением преподавателей музыки свидетельствуют о том, что в музыкальном и педагогическом мышлении наблюдаются сходные тенденции: динамика развития от ситуативного типа педагогического мышления к надситуативному проецируется на динамику развития музыкального мышления от эмоционально-ценностного уровня к духовно-ценностному. В процессе взаимодействия музыкального и педагогического мышления происходит актуализация идейно-ценностного содержания музыкального произведения на основе надситуативного видения широкого личного, культурного и социального контекста, что приводит к воздействию музыкального искусства на формирование как профессионально-значимых и личностных качеств преподавателей.

Список литературы:

1. Бобровский В.П. Тематизм как фактор музыкального мышления. — М., 1989.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. — М.: Педагогика, 1987.
3. Гегель Г.Ф. Эстетика: В 4 т. — М.: Искусство, 1968.
4. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. — М., 2006.
5. Кашапов М.М. Стадии творческого мышления профессионала. — Ярославль: Ремдер, 2009.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 тт. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1989.
7. Шадриков В.Д. Мысль как предмет психологического исследования // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35. №1. — С. 130–137.

Факторы, влияющие на формирование клинического мышления будущего врача на этапе обучения в интернатуре

Филатова Ю.С., Яльцева Н.В., Ярославль

Factors influencing the formation of clinical thinking of the future physician during training internship

Filatova Yu.S., Yaltseva N.V., Yaroslavl

Работа выполнена при финансовой поддержке РГНФ, проект № 13-06-00589а.

Одной из важнейших задач медицинского вуза является формирование клинического мышления. Профессиональная деятельность врача накладывает определенный отпе-

чаток на его мышление, придает ему важные особенности, которые могут проявляться и в понимании вопросов, выходящих за пределы профессиональной сферы (А.Ф. Билибин, Н.В. Воробьев).

Под клиническим мышлением понимается особая форма человеческого познания для постижения природы болезни у конкретного индивидуума (объекта познания), ее прогноза и необходимого на то врачевания. Оно формируется при изучении медицины на студенческой скамье, у постели больного, совершенствуется последующей практикой и отмечается своеобразной направленностью умственной деятельности (интеллекта) практикующего врача (субъекта познания), которая характеризуется сопряжением клинических наблюдений и результатов параклинических исследований с теоретическим багажом и личным практическим опытом (интуицией) клинициста [6].

Обобщая определения клинического мышления ряда исследователей (М.П. Кончаловский, В.И. Катеров, Р. Хегглин, А.Ф. Билибин, Г.И. Царегородцев, М.Ю. Ахмеджанов), можно предположить, что в широком смысле — это специфика умственной деятельности врача, обеспечивающая эффективное использование данных науки и личного опыта применительно к конкретному больному. Клиническое мышление, практические умения и навыки составляют основу профессионального мастерства будущего врача.

Практические навыки при обучении в медицинском вузе — это комплекс приобретенных и приобретаемых студентами приемов и способов в работе с пациентами, которые включают мануальное, физикальное и инструментальное обследование, составление плана дальнейших диагностических, лечебных, профилактических мероприятий и их практическое выполнение. В процессе применения практических навыков собирается необходимая информация о пациенте, его общем состоянии, функционировании различных органов и систем, о клиническом развитии патологического процесса. Большую роль в представлении о конкретном больном играет понимание личности пациента [3]. Однако общих теоретических знаний и практических навыков и умений недостаточно для плодотворной деятельности врача. Необходимы еще профессиональные коммуникативные умения, которые помогут специалисту грамотно общаться с пациентом, понимать его эмоциональное состояние и роль этого состояния в физическом благополучии пациента.

Современный уровень медицины требует биопсихосоциального подхода к больному и поэтому изменяет ориентацию клинического мышления в сторону увеличения попыток понять и познать больного человека (Б.Д. Карвасарский, Л.И. Вассерман, И. Харди, В.А. Ташлыков, А.Р. Лурия, F. Alexander, B. Luban-Plozza, M. Balin).

В формировании клинического мышления будущего врача ведущую роль играет работа с пациентами в условиях стационара или поликлинического звена. Таким образом, одним из важнейших этапов обучения будущего врача, является обучение в интернатуре. Где в условиях определенного стиля обучения формируется клинический интеллект будущего врача [2].

Целью нашего исследования является определение сформированности коммуникативных навыков будущих врачей на этапе обучения в интернатуре и оценка факторов, влияющих на формирование клинического мышления.

Методы исследования. Проведено обследование 29 врачей-интернов, проходящих обучение на кафедре терапии Института последипломного образования Ярославского государственного медицинского университета. Им было предложено заполнить анкеты «Профессиональная коммуникативная компетенция врача» (Н.В. Яковлева, Л.П. Урванцев) [7], «Диагностика ведущего типа реагирования» (М.М. Кашапов, Т.Г. Киселева) [4, 5], «Уровень эмпатических способностей» (В.В. Бойко) [1].

Результаты. У всех интернов был определен уровень эмпатии, который в среднем составляет $18,71 \pm 3,92$ и является заниженным. Такой невысокий уровень обусловлен тем, что в процессе обучения акцент делается на клинических дисциплинах. Форми-

рованию приемов распознавания и оценки личности пациента и его переживаниям не придается должного значения. Студенты еще в период обучения в вузе дистанцируются от больного, стараясь не проникать во внутренний мир пациента, не сопереживать его эмоциональным состояниям.

Был определен тип реагирования в конфликте. В большинстве случаев преобладает «Решение» как ведущий тип. В процессе более подробной интерпретации методики установлены 2 группы врачей. Первая группа интернов характеризуется преобладанием «Агрессии» над «Уходом» ($P > A > U$). В этой ситуации человек ориентируется на рациональное разрешение возникающих проблем. Он способен взять на себя ответственность. Может как сам, так и с помощью других лиц разрешить проблемную ситуацию. Стремится отстоять свое мнение, при этом учитывает аргументы оппонента. Способен признать свою ошибку в том случае, если на самом деле не прав — 12 человек (41,4%). Вторая группа, в которой «Уход» преобладает над «Агрессией» ($P > U > A$), характеризуется соглашательским вариантом. Такая реакция снижает творческую активность субъекта, сужает его рост и самореализацию — 17 человек (58,6%).

В группе, в которой доминировал такой тип реагирования на конфликт как «Уход», установлен низкий уровень КУ (успешность коммуникативных навыков на основании самооценки) — $48,75 \pm 6,64$ и средний уровень КИ (выраженность общих коммуникативных ценностей) — $55,31 \pm 3,99$. Такая диспропорция может характеризовать интернов этой группы как людей, стремящихся к общению, готовых к контактам. Однако эти потребности не могут быть реализованы из-за неразвитости коммуникативных техник общения. Возможно, именно эти характеристики способствуют определенному выбору такого типа реагирования в конфликте как «Уход».

В группе, в которой доминировал такой тип реагирования на конфликт как «Агрессия», выявлен более выраженный блок КУ— (уровень владения коммуникативными техниками на основании самооценки) — $54,66 \pm 3,94$. Посредством данных техник компенсируется недостаточно выраженный уровень КИ (владение техниками общения) — $51,58 \pm 5,66$. Такое взаимоотношение выраженности разных блоков характеризует интернов этой группы, как врачей, у которых межличностное общение теряет личностный смысл и превращается в «рабочий инструмент». Именно данный фактор обуславливает выбор такого типа реагирования в конфликте как «Агрессия».

Таким образом, взаимодействие врача с пациентом на этапе формирования его профессиональной деятельности во многом определяется выраженностью коммуникативных навыков и эмпатических способностей, что в комплексе определяет коммуникативную культуру начинающего врача. Выраженность определенных психологических характеристик будущего врача, уверенность в себе и также выбор определенного стиля общения с пациентами обуславливает характер взаимоотношения в диаде «врач-больной», способствует более адекватному пониманию пациента. Следовательно, обучение молодого врача определенным техникам общения, тактикам поведения в конфликтных ситуациях, будет способствовать более гармоничному отношению в диаде «врач-больной», развитию определенных личностных характеристик врача, такие как уверенность в себе, рост творческой активности и способствовать его самореализации, что приведет к гармоничному формированию клинического мышления будущего врача.

Список литературы:

1. Бойко В.В. Диагностика уровня эмпатических способностей. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Учеб. пособие. — Самара, 2001. — С. 486—490.
2. Корнилова Т.В. Интеллект и творчество студентов в условиях инновационного обучения // Национальный психологический журнал. — 2006. — №1. — С. 107—109.
3. Коршунов Н.И., Филоатова Ю.С., Яльцева Н.В., Речкина Е.В. Оценка большим некоторыми личностных качеств и эффективность терапии // Научно-практическая ревматология. — 2007. — №2. — С. 77—80.

4. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. — М., 2006.
5. Кашапов М.М., Башкин М.В. Психология конфликтной компетентности: Учеб. пособие. — Ярославль: ЯрГУ, 2010.
6. Шлычков А.В. Клиническое мышление и врачевание // Международный журнал экспериментального образования. — 2010. — №7. — С. 143–145.
7. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в ВУЗе (на материале деятельности врача): Дисс. канд. психол. наук. — Ярославль, 1994.

Диагностики мышления: сопоставительный анализ

Фирсова Л.А., Москва

Thinking diagnostics: comparative analysis

Firsova L.A., Moscow

Целью данной работы было исследование и диагностика мысленного моделирования как критерия сформированности мышления. Задача исследования состояла в выявлении уровня сформированности мысленного моделирования учащихся 7-х классов (12–13 лет) и сравнении его с данными, получаемыми по интеллектуальным тестам. Соответственно, гипотезой исследования предполагалось, что овладение учащимися операцией мысленного моделирования является критерием сформированности мышления. В качестве метода применялась математическая задача-головоломка, адекватная выборке испытуемых в смысле наличия необходимых знаний и навыков для ее решения, а также психометрические тесты, используемые для диагностики интеллекта.

В концепции Д.Б. Богоявленской концептуальная модель выступает центральным этапом процесса мышления [1]. Представители когнитивного подхода описывают мысленную модель как внутреннюю репрезентацию условий, хранящуюся в кратковременной памяти. Внутренняя репрезентация всегда субъективна и может отличаться от реальной картины действительности. По мнению когнитивистов, формирование внутренней репрезентации — это активный процесс направленного поиска, выступающий центральным механизмом решения задач [5]. К. Пильерон говорит об особых «схемах предвосхищения» как необходимым звене между условиями текущей ситуации и окончательным решением задачи. «Схемы предвосхищения» определяют стратегии построения последовательностей набора стимулов [6]. Его последователи указывают на разнообразие возможных стратегий - вариантов решения той или иной задачи, зависящих от *схем предвосхищения*, и возможность смены стратегии, если она не удовлетворяет условиям поиска [4]. Термин «схемы предвосхищения» отражает знаково-символьный характер мысленной модели.

Эмпирические исследования умственных способностей, проведенные М.Е. Богоявленской на выборке учащихся физико-математического лицея г. Москвы, в целом доказывают дефицит овладения действиями наглядного моделирования. Ею выявлены различия в результатах выполнения аутентичных заданий на алгебраическом и геометрическом материале. Качественный анализ результатов диагностики выявил *более низкие* результаты субтестов на выделение элемента фигуры из целого и идентификации объемной фигуры при повороте в пространстве по сравнению с данными аналогичных субтестов на числовых стимулах [2]. Недостаточное овладение действиями наглядного моделирования является индикатором незрелости мышления учащихся, несмотря на высокие показатели других субтестов на алгебраическом материале, хорошие результаты интеллектуальных тестов в целом, высокую школьную успеваемость и победы учащихся на олимпиадах по математике.

Для выявления феномена мысленного моделирования мы использовали в эксперименте задачу-головоломку, адекватную возрасту и знаниям учащимся, в которой про-

воцируется ложный путь решения, требующий последовательного разворачивания мыслительного процесса, «втягивая ... таким образом в игру ума» [3, с. 89]. В эксперименте приняли участие 175 человек в возрасте 12–13 лет, учащиеся 7-х классов средних общеобразовательных школах г. Москвы (ГБОУ СОШ №353, 466, 852, 867). Работа велась индивидуально. По уровню сложности задача доступна шестикласснику. Она решается по формуле нахождения пути через скорость (20 км/ч) и время полета мухи, равного времени движения велосипедистов, которое легко узнать, разделив общее расстояние 300 км на общую скорость движения велосипедистов. В ходе эксперимента учащиеся вели рассуждения вслух. Параллельно велась аудиозапись и стенограмма, о чем испытуемые не были информированы, что позволило снизить уровень нежелательного стресса. Ряд исследователей отмечает, что вербализация рассуждений накладывает определенные ограничения на процесс развития мысли испытуемого. Результаты нашего эксперимента показали, что 5% (8 испытуемых) овладели действиями мысленного моделирования, следовательно, их мышление сформировано.

При этом в процессе решения задачи испытуемая М.Ш. использует формулу нахождения пути, но в другом контексте: чтобы выполнять промежуточные подсчеты. Мысленная модель настолько закрепляет свойства релевантных объектов, что испытуемый не видит очевидного способа решения задачи. М. Эйзенштадт и Я. Карив объясняют это тем, что «отступление от планируемой последовательности может перегрузить объем рабочей (кратковременной) памяти», поэтому «люди следуют “постепенно углубляющейся” стратегии поиска» [6]. Закрепление признаков объектов в заданной ситуации рассматривается как одно из свойств мысленной модели [1, с. 59].

Эксперимент показал, что в основном к 12–13 годам у учащихся мышление полностью не сформировано. В рассуждениях большинства испытуемых — 40% (71 человек) — прослеживается недостаточный анализ условий и требований задачи. 20% испытуемых (35 человек) вовсе не способны выстроить цепочку рассуждений и решить задачу, стремясь прибегнуть к подсказке педагога. Ряд испытуемых хаотично манипулировали исходными данными и математическими действиями в надежде случайно найти ответ.

Как видно из протоколов решения задачи, мы не выявили действий мысленного моделирования у данной группы испытуемых, хотя при этом часть из них, как показала дальнейшее исследование, успешно справляются с интеллектуальными тестами.

Полученные в эксперименте данные были сопоставлены с тестом диагностики интеллекта «Аврора» (серия G), разработанным Йельским университетом (США), а также с методикой «Прогрессивные матрицы Равена» («Иматон», г. Санкт-Петербург). Корреляционный анализ по Пирсону выявил связь на уровне высокой статистической значимости ($r=0,7$, $p \leq 0,01$) между тестом «Аврора» и прогрессивными матрицами Равена.

Частотный анализ полученных данных подтвердил успешность выполнения учащимися интеллектуальных тестов: по методике «Аврора» 42,9% испытуемых имеют хорошие и 32% — высокие интеллектуальные способности. Согласно результатам теста Равена, у 36,6% учащихся хорошие, у 26,2% высокие показатели невербального интеллекта.

Вместе с тем, эксперимент показал, что наряду с успешностью выполнения интеллектуальных тестов мышление учащихся незрело: они затрудняются в выделении существенных условий задачи, нечетко выстраивают отношения между релевантными объектами, не соотносят исходные данные с требованиями — производят неполный анализ задачи (проблемной ситуации), как следствие, строят неполную мысленную модель и, реализовав ее, находят неверное решение либо вовсе не приходят к ответу на вопрос задачи.

Для количественной оценки уровня овладения мысленным моделированием было проведено условное шкалирование. Корреляционный анализ не выявил значимых связей между интеллектуальными тестами и уровнем овладения мысленным моделированием: коэффициент парной корреляции Пирсона между действиями мысленного моделирования и методикой «Аврора» составляет $r=0,19$, $p > 0,05$ — отсутствие значимых связей; коэф-

фициент корреляции между действиями мысленного моделирования и «Прогрессивными матрицами Равена» составляет $r=0,17$, $p>0,05$ — отсутствие значимых связей.

Выявленное отсутствие способности к мысленному моделированию у учащихся на фоне успешного выполнения интеллектуальных тестов указывает на серьезную проблему как методов обучения, так и валидности тестирования интеллекта. Возможно, что полученные данные можно объяснить тем, что субтесты психометрических методов предварительно задают образец (модель) выполнения задания и предполагают применение конкретных мыслительных операций, которые обрабатываются школьной программой, в то время, как отсутствие ориентировки в ситуации свидетельствует о незрелости мышления подростков. Отсюда следует вывод, что существующий диагностический инструментарий направлен на выявление отдельных, конкретных, отработанных в учебном процессе мыслительных операций, а не на уровень развития умственных способностей в целом.

Список литературы:

1. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. — Самара: Федоров, 2009. — 416 с.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Одаренность: природа и диагностика. — М: АНО НЦПРО, 2013. — 208 с.
3. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1957. — 145 с.
4. Нгуен-Ксуан А., Шао Ж. Умозаключения и стратегии решения задач // Вопросы психологии. — 1997. — №1. — С. 82–98.
5. Eisenstadt M., Kareev Y. Aspects of human problem solving: The use of internal representations // Norman D.A., Rumelhart D.E. (Eds.) Explorations in cognition. — San Francisco: Freeman, 1975. — P. 372–377.
6. Gillieron C. Three strategies and some tactics for constructing a seriation // Communication personelle. — 1975.

Творческое мышление как интегральный психологический феномен

Чернецкая Н.И., Семикин В.В., Санкт-Петербург

Creative thinking as an integrative psychological phenomenon

Chernetskaya N.I., Semikin V.V., Saint-Petersburg

Психологические представления о творческом мышлении существуют в форме разнонаправленных подходов. Эти исследования, будучи интересными и продуктивными, зачастую разобщены относительно друг друга, сфокусированы на разных элементах изучаемого феномена. Так, например, в работах Н.Н. Вересова, И.П. Волкова творческое мышление определяется через деятельностные критерии и критерии достижений; в работах М.С. Бернштейна, И.Н. Семенова творческое мышление определяется через отдельные внутренние когнитивные критерии; в концепциях Р. Арнхейма, М.М. Бахтина творческое мышление трактуется как предпосылка научной и художественной деятельности; в трудах В. Лея, Н.С. Лейтеса, Ч.Д. Чистяковой творческое мышление понимается как особый вид одаренности; у А.В. Брушлинского, И.А. Васильева, М.А. Холодной творческое мышление определяется через интеллектуальные и стилевые признаки. В результате этого разнообразия подходов остается неясным, во-первых, чем является творческое мышление (видом мышления, видом одаренности, особой способностью и т.д.), и, во-вторых, какое место оно занимает в структуре психики и мышления.

Кажется правомерным предполагать, что творческое мышление опирается на все виды мышления в их взаимосвязях, так что реализация творческого мышления возможна лишь при условии гармоничной интеграции всех видов мышления в его структуре. В фундамент этой мысли можно положить следующие тезисы современной об-

шей и возрастной психологии: 1) интеллект человека и вся его когнитивная сфера в онтогенезе движутся по пути интеграции своих составляющих, а творческое мышление основано на гибком и продуктивном сочетании различных психических форм и при этом взаимосвязано с интеллектом (Я.А. Пономарев, А.Н. Лук), следовательно, в онтогенезе развитие творческого мышления закономерно связано с психической интеграцией, формируется и совершенствуется на ее основе; 2) одна из сторон онтогенеза личности — это становление ее регулирующей роли в отношении поведения и когнитивной сферы, и если в детстве мы наблюдаем некоторую разобщенность личности и когнитивной сферы, то с возрастом они образуют неразрывное единство; поскольку творческое мышление базируется на довольно высоком уровне развития личности (креативность, познавательная направленность и др.) и когнитивной сферы (развитый интеллект и др.), то именно на высших уровнях развития мышления возможно творческое мышление, оно и являет собой высший уровень мышления; 3) одна из сторон онтогенеза мышления — это «накладывание» друг на друга различных его последовательных форм, например, последовательное развитие наглядных, действенных, образных, словесных, символических, логических и иных; поскольку творческое мышление возможно лишь на основе всех названных форм и предполагает их сочетанное взаимодействие, оно являет собой высший уровень развития мышления, интегрирующий в себе частные виды и формы мышления; 4) психический онтогенез предполагает интеграцию когнитивной, аффективной, регулятивной и поведенческой сторон психики (Л.М. Веккер); поскольку творческое мышление по своей сути предполагает наличие сбалансированных и высоко развитых названных компонентов (Я.А. Пономарев, А.Н. Лук), оно представляет собой высший уровень развития мышления; 5) психическое отражение, высшим уровнем которого является концептуальный (Б.Ф. Ломов) или же интеллектуальный (Л.М. Веккер), предполагает последовательное усложнение познавательных процессов с их постепенным отрывом от «здесь и теперь», от непосредственной стимуляции, от конкретно-практического опыта, и потому высшей формой отражения является мышление; поскольку в творческом мышлении максимально выражены отрыв от непосредственной стимуляции, наивысший уровень антиципации, наивысшая степень опережающего отражения, то оно может считаться высшим уровнем развития мышления.

В результате творческое мышление можно понимать как высший уровень мышления, как результат интеграции наиболее сложных форм мышления (прогностического, дивергентного, гипотетического, системного и т.д.). Концепция творческого мышления как интегрального психологического феномена стала результатом «вызревания» многих других теорий творческого мышления и не является революционной — эта концепция дополняет современную психологическую теорию творчества.

Психологическими предпосылками подхода к творческому мышлению как к интегральному психологическому феномену можно считать теоретико-методологические традиции отечественной психологии рассматривать мышление одновременно как процесс и как деятельность, как функцию и как процесс (С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А.В. Брушлинский, О.К. Тихомиров, Л.М. Веккер, А.Г. Асмолов, Е.П. Ильин и др.). Ученые указывают на то, что для реализации творческого мышления необходимы сочетания видов мышления, ведь виды мышления могут «обострять» друг друга. На единство видов мышления и их интеграцию в контексте познавательной деятельности неоднократно указывали С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, Л.М. Веккер, В.В. Петухов, О.К. Тихомиров. Творческое мышление как мышление, ведущее к созданию нового и обладающее характеристиками продуктивности и гибкости, опирается на различные виды мышления, так что реализация творческого мышления возможна лишь при условии гармоничной интеграции различных видов в его структуре. В результате творческое мышление можно понимать как высший уровень мышления, вбирающий в себя различные виды мышления.

В пользу интегральной природы творческого мышления говорит и урвневый подход к психике, к психическому отражению, к мышлению, к интеллекту (Б.В. Ломов, Л.М. Веккер, М.А. Холодная и др.): в творческом мышлении все характерные для мышления аффективно-когнитивные, сознательно-бессознательные, интуитивно-рациональные взаимосвязи наблюдаются в наиболее выраженной форме. Это выводит творческое мышление на иной статусный уровень в контексте мыслительных процессов: это его высший уровень. Интегральная природа творческого мышления по отношению к различным видам мышления закономерно следует из отдельных психологических теорий мышления: единой теории психических процессов (Л.М. Веккер), теорий Вюрцбургской школы и гештальт-теорий (М. Вертгеймер, К. Дункер, О. Зельц), теорий интеллекта (Дж. Гилфорд, М.А. Холодная), субъектного подхода к мышлению (А.В. Брушлинский), синтетической теории (В.В. Петухов), информационно-психологической теории мышления (О.К. Тихомиров).

Когнитивная психология, обнаруживая единство мыслительной репрезентации разных видов мышления, тем самым сближает их. Истинное мышление, по мнению когнитивистов (Р. Солсо, Дж. Келли, Л. Ньюэлл, Дж. С. Шоу, Г. А. Саймон), заключается не в отражении отдельных плоскостей реальности, а в их интеграции в единое знание. Когнитивисты выдвигают идеи об интегральности мышления, о сущностном единстве видов мышления. Теория умственных моделей (Ф. Джонсон-Лэрд), теория подсистем исследовательского поведения, исследования Чепменов относительно эвристики мышления, интегрирующий подход к фигуративным и операциональным мыслительным репрезентациям (Ж. Пиаже), исследования репрезентации в мышлении проблемной ситуации (Дж. Новак), теории когнитивных стилей мышления (М.А. Холодная, Г. Уиткин, Дж. Брунер и др.) могут быть взяты в качестве когнитивных предпосылок концепции творческого мышления как интегрального психологического феномена.

Концепция творческого мышления как интегрального психологического феномена позволяет преодолеть множество трудностей современной психологии творческого мышления: отпадает необходимость искать «неуловимые» проявления творческого мышления; четко видна сущность творческого мышления, его широта и содержательность; обозначаются функции творческого мышления как в экстеропсихическом (создание нового), так и в интрапсихическом (интеграция видов мышления) плане; появляется возможность связать творческое мышление именно с мышлением, а не искать его корни в феноменах способностей, одаренности и проч. — творческое мышление изучается в рамках понятийного аппарата своей психологической области. В практической работе с творческим мышлением, например, по его целенаправленному формированию становится уместным психолого-педагогический оптимизм, ведь постулируется возможность его развития у каждого человека.

Подход к творческому мышлению как к высшему уровню мышления позволяет, на наш взгляд, существенно углубить понимание внутренних свойств творческого мышления, увидеть его связи с другими психическими феноменами, перевести его от статуса «вещи в себе» к статусу полноценного психологического феномена.

Список литературы:

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. — М., 1979. — 230 с.
2. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. — М., 2000. — 685 с.
3. Лук А.Н. Мышление и творчество. — М., 1976. — 239 с.
4. Матюшкин А.М. Основные направления исследования мышления и творчества // Психологический журнал. — 1984. — №1. — С. 9–17.
5. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. — М., 1976. — 366 с.
6. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности человека. — М., 1969. — 231 с.
7. Холодная М. А. Психология интеллекта. — М., 1997. — 153 с.

Thinking as the main mechanism of personal choice

Chumakova M.A., Moscow

Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект № 13-36-01254.

Нарастающий интерес к проблематике выбора, его регуляции и «оптимизации» является закономерным откликом на вызовы неопределенности, возникающие в связи с быстро меняющейся объективной реальностью. Изначально проблема выбора решалась в рамках экономических дисциплин, что привело к появлению моделирующего подхода к выбору, как принятию решений. Данный подход рассматривал человека как рационального субъекта, чьи стратегии построены на основе целевой функции, максимизирующей ожидаемую полезность при ориентировке на вероятности исходов или на некоторые логические правила. Несостоятельность этого подхода к анализу выборов человека была показана неоднократно как в отечественной [2], так и в зарубежной психологии [1]. Данный способ анализа выбора на сегодняшний день преодолевается и в смене парадигм в смежных науках, например в экономике [5]. Современная психологическая наука не рассматривает человека как «рационального экона» [1], а опирается на многомерное представление о человеке как субъекте, делающем конкретный выбор из определенных им же альтернатив и критериев [2]. В связи с этим удивляют тенденции в рамках исследования процесса выбора отказываться от когнитивного подхода и анализа когнитивных компонентов выбора [3]. Происходящие при этом отождествление когнитивного опосредствования выбора с алгоритмизованными «рациональными» процедурами оценки альтернатив и теоретическое обособление процесса выбора от когнитивного функционирования субъекта является, на наш взгляд, определенным риском «разрешения на недодумывание, недоосмысление» сути феномена выбора, как акта самопознания и самоконструирования. В противовес этому мы формулируем следующий тезис: выбор как некоторый феномен-акт бытия неразрывно связан с широко понятыми когнитивными процессами, опосредствующими данный акт.

Наиболее существенным феноменологическим признаком ситуации выбора принято считать наличие переживания «бремени» решения, переживания встречи с неопределенностью и необходимости «что-то с этим сделать» [2, 3]. При этом важно отметить, что объективная неопределенность не может определять процесс выбора или стратегию поиска решения задачи: человек действует в условиях субъективно понятой и принятой неопределенности (О.К. Тихомиров, Л.Л. Гурова). Преодоление субъективной неопределенности рассматривается как одна из базовых мотивационных тенденций [7], обеспечивающая любую познавательную активность. «Выведение за скобки» когнитивного компонента в регуляции выбора приводит к фундаментальному противоречию: мышление, определяемое как процесс «творческого преобразования субъективных образов объектов в сознании человека, их значений и смыслов для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, образование новых целей, открытия новых средств и планов их достижения» [4], оказывается вне поля конструкторов, обобщающих закономерности выбора как процесса активного разрешения субъективной неопределенности. Мы, напротив, утверждаем, что мышление опосредствует выбор как феномен и акт бытия в достижении предельной цели — разрешения неопределенности и противоречий в текущей жизненной ситуации.

В исследованиях мышления уже более полувека не стоит вопрос о сведении мыслительных актов к алгоритмическим процессам, что было достигнуто теоретическим разделением решаемых задач на хорошо и плохо структурированные, разведением нормативных идеальных стратегий и стратегий мыслительной деятельности человека. Пер-

вые характеризуются изначально ясным путем от условия задачи к ее решению, представляющим из себя конструирование последовательности шагов, соответствующих известным правилам, вторые — отсутствием такого пути и проблематичностью построения адекватной репрезентации задачи. Для плохо структурированных задач, как задач с условиями неопределенности, алгоритмический путь решения принципиально не реализуем; именно такие задачи становятся объектом исследования в контексте личностной регуляции мышления. В отечественной психологии в разных школах и разных исследованиях достоверно показано единство когнитивных и личностно-аффективных составляющих процесса решения мыслительной задачи (исследования школы О.К. Тихомирова; работы под руководством В.К. Зарецкого и др.), что соответствует идее Л.С. Выготского о единстве интеллекта и аффекта, как одной из базовых исследовательских парадигм.

Применительно к ситуации выбора ключевое затруднение его оценки связано с изначальной незаданностью ориентиров решения и отсутствием «объективно правильного» решения. Однако данное затруднение не должно провоцировать отказ от оценки процессов, опосредствующих выбор, с точки зрения того, насколько они разрешают текущую ситуацию. Следуя выдвинутому тезису о неразрывной связи выбора как акта с мышлением, мы предлагаем соотнести этапы выбора с этапами решения мыслительной задачи и определить признаки психологической «рациональности» для них.

Цикл решения задачи (в рамках problem solving) представляет собой следующую последовательность стадий: 1) идентификация проблемы — 2) построение репрезентации проблемы — 3) конструирование стратегий разрешения проблемы — 4) организация информации о проблеме — 5) распределение ресурсов — 6) отслеживание решения проблемы — 7) оценка решения проблемы. *Первый* этап для процесса выбора может соответствовать субъективной идентификации неопределенности в текущей жизненной ситуации. *Второй* этап должен, на наш взгляд, соответствовать субъективному переживанию «бремени» выбора. Только сочетание репрезентации, содержащей неопределенность, с переживанием необходимости развертывания активности в связи с ней может выступать проблемой и «запускать» дальнейший процесс выбора.

Третий этап — построение репрезентации ситуации и включаемых в нее альтернатив исхода. Феноменологически данный этап выступает одним из самых сложных, т.к. формулирование, «между чем и чем я выбираю», зачастую требует реализации больших усилий, в первую очередь — когнитивных. Применительно к данному этапу можно вводить критерий рациональной и не рациональной репрезентации ситуации через ответы на следующие вопросы: насколько образ ситуации, включающий разработку и оценивание альтернатив, соответствует ситуации, убеждениям человека, его ценностям, его образу мира и т.п.

Четвертый, пятый и шестой этапы решения можно последовательно соотносить с оценкой альтернатив, конструированием критериев их сравнения и предпочтением одной из них. Все эти процессы входят в традиционное представление об акте принятия решения, который, по замечанию Д.А. Леонтьева [3], не полностью тождественен акту выбора, содержащему в себе еще и его практическую реализацию. Процессы, опосредствующие данные «операции» в структуре выбора, могут различаться по своей природе: интеллектуальное (рациональное, логическое) принятие решения, если данные «операции» были осуществлены посредством рассуждения (reasoning), интуитивное (не рациональное, иррациональное, эмоциональное) принятие решения и т.п. Для описания интегративного характера процесса мыслительного опосредствования выбора Т.В. Корниловой [2] было разработано понятие динамических регулятивных систем (ДРС), в которых различные психологические свойства интегрируются в единое целое. Построение ДРС представляет собой реализацию активности субъекта по преодолению неопределенности. Субъект сам определяет, на какие интеллектуальные и личностные ре-

сурсу ему следует опереться, чтобы данные «операции» были наиболее продуктивны. Для данного этапа выбора рациональным будет такое решение, при котором субъект максимально использует свой интеллектуально-личностный потенциал для преодоления ситуации неопределенности [6].

Финальный седьмой этап выбора, в отличие от решения мыслительной задачи, заключается не в оценке решения, а в его реализации. Именно эта точка — воплощение решения в жизнь — принципиально отличает реальный жизненный выбор от гипотетического принятия решения и, не может сводиться к оценке «правильно — не правильно». Однако и для результата данного этапа можно говорить о характеристиках рациональности. Например, И. Гилбоа [6] предложил рассматривать рациональность как отражение позиции субъекта относительно своего решения: «иррациональное» скорее означает «я бы изменил свое решение» («не готов нести за него ответственность»), а «рациональное» — «я настаиваю на своем выборе».

Таким образом, выбор является сложным, ответственным, лично опосредствованным и лично конструирующим познавательным актом, основной целью которого является преобразование реальности (или субъекта). В связи с чем исследование его не только личностного, но и когнитивного опосредствования равно как и оценка его специфической рациональности на каждом из этапов представляется принципиально важной общетеоретической рамкой, сохраняющей базисный принцип единства интеллекта и аффекта в регуляции решений и действий человека.

Список литературы:

1. Канеман Д. Думай медленно... Решай быстро. — М.: АСТ, 2014.
2. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: Единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34. №3. — С. 89–100.
3. Леонтьев Д.А. Психология выбора. Часть I. За пределами рациональности // Психологический журнал. — 2014. — Т. 35. №5. — С. 5–18.
4. Мещеряков Б., Зинченко В. Большой психологический словарь. — СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004.
5. Талеб Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса? — М.: КоЛибри, 2014.
6. Чумакова М.А. Личностная регуляция рационального выбора: развитие идеи единства интеллекта и аффекта // Психологический журнал. — 2013. — Т. 34. №3. — С. 119–125.
7. Kagan J. Motives and development // Journal of Personality and Social Psychology. — 1972. — V. 22. №1. — P. 51–66.

Проблема регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста

Акопян Л.С., Самара

Emotional states regulation and self regulation problems among children of primary school age

Akopian L.S., Samara

Проблема регуляции и саморегуляции глубоко проанализирована в работах отечественных психологов, которые исследуют различные стороны, возможности, способности, функции, уровни, виды психической саморегуляции: О.А. Конопкин [5], В.И. Моросанова [6], А.К. Осницкий [7], А.О. Прохоров [8] и др.). Разработаны концепции и концептуальные положения, раскрывающие механизмы саморегуляции психических состояний. Особо следует отметить: исследования по функциональной структуре системы осознанной саморегуляции произвольной активности человека [5]; концептуальные разработки индивидуального стиля саморегуляции [6]; уровневую концепцию регуляции состояний [2]; теорию волевой саморегуляции поведения и деятельности [4]; системно-деятельностную концепцию психической саморегуляции функционального состояния [3]; концепцию функциональных структур регуляции психических состояний [8].

Отечественными учеными накоплен теоретический и эмпирический материал по регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний подростков и взрослых, но вместе с тем следует признать, что наименее изученной областью педагогической психологии является саморегуляция негативных эмоциональных состояний, в особенности у детей младшего школьного возраста. Не всегда отчетливо дифференцируются понятия «регуляция» и «саморегуляция»; отсутствуют концептуально обоснованные программы формирования регуляции эмоциональных состояний в младшем школьном возрасте; не учитывается многообразие содержания, форм, а также генезис эмоциональных состояний; недостаточно описан собственный саморегуляционный опыт детей младшего школьного возраста. Определенное количество исследований посвящено изучению особенностей личностной саморегуляции, саморегуляции учебно-познавательной деятельности младших школьников, но проблема изучения и развития саморегуляции эмоциональных состояний у детей младшего школьного возраста остается в педагогической психологии недостаточно разработанной, и общим ограничительным моментом в изучении эмоциональной сферы является одномерность ее рассмотрения.

Онтогенетические возможности младшего школьника, сензитивного к развитию произвольности и осознанности деятельности, благоприятствуют развитию эмоционально-регуляционных умений, но вместе с тем можно отметить недостаточность средств, форм и практического опыта ребенка в самостоятельной реализации этих способностей и умений. Становление произвольной регуляции в младшем школьном возрасте сопровождается снижением импульсивности эмоциональной жизни, становлением обобщенных социальных чувств и личности в целом. Активная позиция младшего школьника как субъекта поведения в ситуации эмоциональных переживаний предполагает признание активности каждого ребенка в любых обстоятельствах переживания эмоций, в определенной степени контролируемых и управляемых им.

Очень важным представляется вопрос взаимосвязи различных типов и сфер саморегуляции: личностной, эмоциональной, волевой, познавательной; учебной, спортивной, трудовой и др. Регуляция эмоциональных состояний может быть составной частью любой из этих сфер. Рассматривая процесс управления человеком внешней и внут-

ренной активностью (деятельностью, поведением, состояниями), отечественные психологи используют различные термины: «регуляция», «саморегуляция», «преодоление», «совладание», «копинг-поведение», «самоорганизация» и др. Термин «саморегуляция» применяется как производный от «регулирование» с опорой на произвольность и осознанность данного процесса.

С развитием произвольности на данном этапе онтогенеза саморегуляционные возможности детей младшего школьного возраста возрастают, младший школьник располагает большими возможностями управлять своим состоянием, используя различные способы и приемы, обнаруживая в них определенный смысл своих действий. Под саморегуляцией эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста нами понимается способность детей произвольно регулировать эмоциональные переживания с помощью собственного репертуара трансформации негативных / позитивных эмоциональных состояний в социально приемлемой форме.

Нами определен комплекс способов регуляции, трансцендируемых в процессы саморегуляции эмоциональных состояний детей при условии их произвольности или осознанности: внешне организованная, объектно направленная регуляция, в рамках которой ребенок является объектом внешнего воздействия (процессы, состояния регулируются внешними по отношению к ребенку средствами, как то: природная среда, социальная среда, технические устройства, пищевые продукты, медикаментозные средства и др.), в целях оптимизации фиксированного эмоционального состояния; внешне организованная, субъектно ориентированная регуляция (ребенок включается в различные виды деятельности: трудовую, спортивную, культурно-досуговую, познавательную, арт-деятельность и др.) в целях оптимизации конкретного эмоционального состояния в каждом проблемном случае; психомоторная (телесно ориентированная) регуляция эмоциональных состояний: адекватная система занятий по напряжению — расслаблению скелетной и иной мускулатуры, релаксация, танцедвигательные и иные физические упражнения; эмоционально-волевая регуляция эмоционального состояния предполагает вытеснение, смену одной эмоции другой, эмоциональной к ней (противоположной) или определенным образом ассоциированной (страх — гнев или страх — интерес, страх — восторг и др.), вызванные воздействием взрослого или другого лица, при этом не исключается самовоздействие или спонтанное преобразование эмоции; когнитивная регуляция эмоционального состояния, под которой понимается познавательная активность самого ребенка (внешнеинициированная или самоинициированная), непосредственно направленная на конкретное эмоциональное переживание, с целью выработки социально приемлемых способов эмоционального совладания. Так, например, дети младшего школьного возраста могут самостоятельно справиться с состояниями страха, используя самостоятельно выработанные ими способы совладания с негативными эмоциональными состояниями: активно-защитное поведение, отвлечение с помощью чего-либо, самоуспокаивание, пассивно-защитное поведение, обращение за помощью к родителям, бездействие, обращение к «высшим» силам. Используемые детьми способы саморегуляции носят в большинстве своем однотипный характер и не распространяются на всё многообразие эмоциогенных ситуаций.

Вместе с тем вербальный и невербальный (образный) локусы психической активности зачастую определяют различные способы регуляции переживания страха [1]. В рисунках детей прослеживается дополнительный к вербально выявленным репертуар приемов совладания со страхом: трансформация страшного образа с целью его преобразования в нестрашный (уменьшение, разукрашивание); «уравновешивание» центрального образа страха изображением (до или после рисования) дополнительного положительно окрашенного элемента (сюжета), изображение внешних «опор», помощи со стороны, спасительных предметов, что в целом подтверждает ранее полученный автором вывод об имманентности саморегуляционных процессов переживанию страха.

Список литературы:

1. Акоюн Л.С. Эмоциональные состояния, их регуляция и саморегуляция у детей (на примере детских страхов): Монография. — Самара: ПГСГА, 2011.
2. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1981.
3. Дикая Л.Г. Психическая саморегуляция функционального состояния человека. — М.: ИП РАН, 2003.
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
5. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М.: Наука, 1980.
6. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции. — М.: Наука, 2001.
7. Осницкий А.К. Психологические механизмы самостоятельности. — М.; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010.
8. Прохоров А.О. Системно-функциональная модель регуляции психических состояний // Психология состояний: Хрестоматия / Сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров. Под ред. проф. А.О. Прохорова. — М.: ПЕР СЭ; СПб: Речь, 2004.

Взаимосвязь самооффективности и прокрастинации у подростков

Бабаева Ю.Д., Новова А.В., Варваричева Я.И., Москва

The relationship between self-efficacy and procrastination in adolescents

Babaeva Yu.D., Novova A.V., Varvaricheva Ya.I., Moscow

В отечественной психологии в последние годы заметно усилился интерес к изучению феномена прокрастинации. Этим термином обозначают тенденцию осознанно откладывать на потом выполнение запланированных действий, несмотря на негативные последствия подобного откладывания [7]. Ряд авторов в качестве признака, отличающего прокрастинацию от обычного переноса дел на более поздний срок, указывают субъективное ощущение эмоционального дискомфорта, негативные переживания (тревожность, чувство вины и др.), которые испытывает прокрастинатор [6]. Хотя за рубежом исследования прокрастинации ведутся более 30 лет, в России этот термин все еще является относительно новым. Однако в последние годы растет число российских публикаций, посвященных прокрастинации, а также исследований, направленных на анализ особенностей ее проявления, поиск ее связей с различными личностными характеристиками и т.д. [2, 3]. Актуальность изучения прокрастинации обосновывается тем, что ее негативные последствия нередко оказывают серьезное влияние на жизнь человека, отражаясь на учебной, профессиональной деятельности, отношениях с окружающими, здоровье, финансах и т.д. Поиск факторов, порождающих прокрастинацию, раскрытие механизмов ее функционирования необходимы для выявления путей ее преодоления и предупреждения ее негативных последствий.

В перечень психологических коррелятов прокрастинации входят тревожность, перфекционизм, мотивация достижения/избегания, локус контроля, различные аспекты психологических защит и др. Откладывание как реакция на напряжение, источником которого является запланированное дело, согласно предположениям исследователей, опосредуется психологическими особенностями субъекта, в частности, его представлениями о собственной способности достичь успеха. А. Бандура обозначил подобные представления термином «самоэффективность» [1]. Теория самоэффективности объясняет зависимость успешности деятельности не только от объективного уровня способностей человека, но и от его оценки собственной компетентности и уверенности в том, что он сможет успешно применить свои навыки для достижения цели. Отмечается, что

самоэффективность влияет на различные аспекты целенаправленного поведения: на выбор и постановку целей, интенсивность и длительность усилий по преодолению препятствий, вероятность возобновления активности после неудачи и т.д. Согласно зарубежным авторам, показатели прокрастинации и самоэффективности тесно связаны и отрицательно коррелируют друг с другом [7].

В теории А. Бандуры отдельное внимание уделяется динамике развития самоэффективности: личные результаты, их оценка окружающими, наблюдение за чужим поведением могут привести к укреплению или ослаблению самоэффективности, а она в свою очередь влияет на выбор поведения в дальнейшем и оценку будущих результатов. Этим обусловлены трудности, возникающие при проверке гипотезы о каузальной связи между самоэффективностью и прокрастинацией. В итоге принято говорить о взаимном влиянии двух факторов: низкая самоэффективность стимулирует стремление избежать задания или отсрочить его выполнение, ослабляет настойчивость в достижении цели и преодолении трудностей, а сопровождающие прокрастинацию негативные переживания, такие как чувство вины и самообвинение поддерживают самоэффективность на низком уровне.

Отмечается также необходимость дифференциации активных и пассивных прокрастинаторов [4]. Активные прокрастинаторы, как и пассивные, откладывают выполнение заданий на крайний срок, однако при этом они получают удовольствие от работы в условиях дефицита времени и по личностным характеристикам во многом схожи с испытуемыми с низким уровнем прокрастинации. Результаты исследований свидетельствуют, что между показателями самоэффективности у активных прокрастинаторов и непрокрастинаторов значимых различий не обнаружено, в то время как у пассивных прокрастинаторов уровень самоэффективности существенно ниже.

Необходимость прояснить взаимосвязь самоэффективности и прокрастинации вызвана не только потребностью расширить теоретические представления и дополнить знания о детерминантах откладывания на потом. В ее основе лежат и растущие в наши дни практические запросы. Согласно данным зарубежных авторов, по меньшей мере, 15% населения страдает от прокрастинации, а доля прокрастинаторов среди учащихся весьма высока, что отражается как на их успеваемости, так и на их психологическом благополучии [7]. В нашей стране появляются психологические тренинги, направленные уже не просто на повышение мотивации или овладение приемами тайм-менеджмента, а на преодоление прокрастинации. Беседы с преподавателями школ и вузов показывают, насколько остро стоит проблема не сданных вовремя письменных работ и потери времени при подготовке к экзаменам. Успешно применяющиеся на практике методы повышения самоэффективности могут использоваться и в работе по преодолению прокрастинации, если будет уточнен психологический механизм взаимодействия этих конструктов.

Проведенное нами эмпирическое исследование было направлено на анализ соотношения показателей прокрастинации и самоэффективности у учащихся старших классов с разным уровнем успеваемости. Испытуемыми стали 112 учащихся двух учебных заведений: гимназии (г. Одинцово) и московской общеобразовательной школы (59 юношей и 53 девушки в возрасте от 16 до 18 лет). Испытуемые заполняли Шкалу общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема (в адаптации В.Г. Ромека), Шкалу прокрастинации К. Лэй (в адаптации Я.И. Варваричевой), Опросник личностной и ситуативной тревожности Ч. Спилбергера (в адаптации Ю.Л. Ханина) — для проверки дополнительной гипотезы о связи прокрастинации и самоэффективности с показателями тревожности. Успеваемость определялась путем вычисления среднего арифметического оценок за последнюю четверть. Для уточнения качественной специфики представлений испытуемых о самоэффективности и прокрастинации использовался метод интервью.

Согласно полученным нами данным, самооффективность оказалась значимо отрицательно связана с прокрастинацией ($r_s = -0,304$, $p = 0,001$) и положительно — с успеваемостью ($r_s = 0,332$, $p = 0,001$). Прокрастинация и успеваемость продемонстрировали статистически значимую отрицательную корреляцию ($r_s = -0,301$, $p = 0,001$). Межгрупповые различия у учащихся с высокой и низкой самооффективностью по показателю прокрастинации были подтверждены на статистически значимом уровне с помощью критерия Манна — Уитни ($U = 431$, $p = 0,002$). Подтвердилась также значимость различий в соотношении самооффективности, прокрастинации и успеваемости. Таким образом, подростки, хорошо успевающие в учебе, реже откладывают выполнение своих дел и выше оценивают свою эффективность. И, наоборот, старшеклассники с низкой успеваемостью оценивают свою эффективность ниже и имеют более высокий уровень прокрастинации.

Анализ материалов интервью также подтверждает наличие связи между самооффективностью и прокрастинацией. Например, старшеклассницы нередко упоминали, что откладывают занятия спортом и переход на правильное питание из-за неуверенности в возможности достичь успеха. Однако, говоря об учебе, испытуемые в качестве основной причины прокрастинации ссылались на характеристики задания (неинтересное, нудное, неприятное). В беседах старшеклассники высказали целый ряд интересных предположений относительно природы прокрастинации, а также особенностей представлений о собственной эффективности. В частности была показана необходимость дифференциации показателей самооффективности в различных сферах жизни (учеба, хобби, общение, быт и т.д.). Имеются данные о связи прокрастинации и специфического вида самооффективности, — “self-efficacy for self-regulation”, т.е. представлений о возможности достичь успеха в управлении своим поведением, применении соответствующих стратегий саморегуляции [5].

В результате проведенного исследования мы не только получили данные о соотношении показателей самооффективности и прокрастинации, но и подтвердили необходимость более детального изучения данной темы для раскрытия психологических механизмов их взаимодействия.

Список литературы:

1. Бандура А. Теория социального научения. — СПб: Евразия, 2000.
2. Варваричева Я.И. Феномен прокрастинации: Проблемы и перспективы исследования // Вопросы психологии. — 2010. — №3. — С. 121–131.
3. Карловская Н.Н., Баранова Р.А. Взаимосвязь общей и академической прокрастинации и тревожности у студентов с разной академической успеваемостью // Психология в вузе: научно-методический журнал. — 2008. — №3. — С. 38–49.
4. Hsin Chun Chu A., Nam Choi J. Rethinking Procrastination: Positive Effects of “Active” Procrastination Behavior on Attitudes and Performance // The Journal of Social Psychology. — 2005. -145(3). — P. 245–264.
5. Klassen R. M., Krawchuk L. L., Rajani S. Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination // Contemporary Educational Psychology. — 2008. — №33. -P. 915–931.
6. Solomon L. J., Rothblum E. D. Academic procrastination: Frequency and cognitive? behavioral correlates // Journal of Counseling Psychology. — 1984. — №31. — P. 503–508.
7. Steel P. The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure // Psychological Bulletin. — The Pennsylvania State University, University Park, USA, 2007. — №1. — P. 65–94.

Специфика системы осознанной саморегуляции познавательной деятельности детей с ЗПР и ее формирование в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Бабкина Н.В., Москва

Specificity of awareness self-regulation system of cognitive activity of developmentally disabled children and its development through the elementary school special state educational standards implementation

Babkina N.V., Moscow

Способность ребенка к произвольной регуляции собственной деятельности является одним из важнейших условий его когнитивного и психосоциального развития, требования к которому резко возрастают с началом систематического обучения в школе. Формирование этой способности у детей с задержкой психического развития (ЗПР) следует рассматривать в качестве необходимого условия реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [6].

Необходимость такой работы обосновывается результатами многочисленных исследований клинико-психологической, нейрофизиологической, психолого-педагогической направленности, которые демонстрируют ряд существенных особенностей познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы детей с ЗПР, препятствующих успешному овладению школьными знаниями и нормами поведения [1, 4].

Причинами выраженных нарушений познавательной активности, эмоционально-волевой сферы и поведения у детей с ЗПР могут быть незрелость коры головного мозга, а также изменения функционального состояния регуляторных структур ствола мозга. Вследствие недостаточной зрелости лобных отделов коры у них наблюдаются ослабление контроля и программирования деятельности, направленного внимания, преобладание генерализованной активации. Для детей с ЗПР характерны неумение подчинять свою деятельность поставленной задаче, несформированность навыков мысленного планирования действий, самоконтроля, неадекватная самооценка, эмоциональная нестабильность, повышенная внушаемость, уход от ответственности, преобладание игровых интересов над учебными, неумение вести себя в соответствии с общепринятыми требованиями.

Недостаточность системы осознанной саморегуляции познавательной деятельности и поведения детей с ЗПР проявляется во всех звеньях процесса учения, особенно в процессе систематических занятий. Характерными здесь являются отсутствие стойкого интереса к предлагаемым заданиям, импульсивность и поверхностность ориентировки в новом материале, недостаточная целенаправленность деятельности. Кроме того, общее снижение ее продуктивности в значительной мере определяется безынициативностью, отсутствием стремления улучшить свои результаты, осмыслить работу в целом, понять причины ошибок.

Таким образом, можно констатировать, что у детей с ЗПР не сформирован полноценный контур осознанной саморегуляции, позволяющий им инициировать, организовывать и контролировать свою деятельность при решении учебных и практических задач [3, 5, 7, 8].

Помощь ребенку с ЗПР в формировании произвольной регуляции познавательной деятельности и поведения, а также осознании и преодолении трудностей саморегуляции — одно из важнейших направлений коррекционно-развивающей работы, осуществляемой в условиях реализации требований ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [4], ставящих во главу угла обучения и воспитания детей создание условий для реализации их особых образовательных потребностей.

В результате экспериментального исследования осознанной саморегуляции познавательной деятельности у детей с ЗПР были выделены четыре уровня ее сформированности [2], отличающиеся параметрами, характеризующими различные умения осознанной саморегуляции деятельности [8]. Выявленные особенности регуляторной сферы школьников с ЗПР объясняют описываемые учителями начальных классов трудности, которые испытывают эти дети при фронтальной и самостоятельной работе.

Поскольку недостаточная сформированность регуляторной сферы у детей с ЗПР оказывает существенное негативное влияние на успешность овладения учебной деятельностью и поведение, снижает эффективность проведения коррекционно-развивающих мероприятий, необходимо как можно раньше начинать ее формирование.

В рамках реализации программы коррекционной работы была разработана *комплексная программа коррекционно-развивающей работы психолога* по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности у первоклассников с ЗПР [2], включающая: 1) *методические рекомендации по организации индивидуальных и групповых занятий психолога*, учитывающие уровень сформированности у ребенка осознанной саморегуляции познавательной деятельности; 2) *рекомендации учителям* массовых классов и классов коррекционно-развивающего обучения по осуществлению индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся; 3) *рекомендации родителям*.

Организационно-методические принципы работы психолога по формированию осознанной саморегуляции познавательной деятельности младших школьников с ЗПР определяются следующим образом: 1) привлечение внимания детей к собственной саморегуляции как к деятельности, формирование интереса к ней; 2) наличие для формирования каждого умения саморегуляции специально разработанной серии упражнений; 3) соразмерность степени психолого-педагогического воздействия и его продолжительности исходному уровню развития ребенка и характерной для него динамике формирования компонентов системы осознанной саморегуляции деятельности.

Работа психолога проводится в нескольких направлениях, связанных с формированием определенного комплекса умений: ставить и удерживать цель деятельности, планировать действия, определять и сохранять способ действий, использовать самоконтроль на всех этапах деятельности, осуществлять словесный отчет о процессе и результатах деятельности, оценивать процесс и результат деятельности. Особое внимание при этом необходимо уделять пробуждению у ребенка осознания собственных действий, причин успехов и неудач, формированию у него веры в собственные силы.

Основным способом формирования осознанной саморегуляции познавательной деятельности является организация внешних (практических) действий на специально созданной ориентировочной основе и постепенный их переход во внутренний план — план собственной регуляции. Содержание занятий позволяет постепенно усложнять требования к программе действий ребенка, осуществлению и контролю деятельности, гибко менять режим работы с целью повышения организованности и работоспособности ребенка с учетом его особых образовательных потребностей. В процессе такой работы удается вызвать у детей интерес к собственной регуляции как к деятельности, тщательному выполнению заданий, планированию хода выполнения, контролю и оценке результатов. Этому во многом способствует та позиция, в которую ставится ребенок — позиция «компетентности», повышающая общий эмоциональный настрой, мотивацию к выполнению задания, самооценку. При этом экспертная оценка самостоятельности (по А.К. Осницкому) [8] показывает, что у учащихся повышается стремление добиваться успеха (тогда как ранее четко прослеживалось стремление избегать неудачи), они начинают проявлять больше самостоятельности при выполнении заданий и поручений учителя в учебной и внеучебной деятельности и демонстрировать склонность к сотрудничеству.

Таким образом, реализация особых образовательных потребностей ученика с ЗПР в сфере формирования саморегуляции познавательной деятельности и поведения спо-

собствует как становлению его как активного субъекта учебной деятельности, так и формированию жизненных компетенций.

Список литературы:

1. Бабкина Н.В. Оценка психологической готовности детей к школе: Пособие для психологов и специалистов коррекционно-развивающего обучения. — М.: Айрис-пресс, 2005.
2. Бабкина Н.В. Формирование саморегуляции познавательной деятельности у младших школьников с ЗПР в условиях интегрированного обучения // Дефектология. — 2012. — №1.
3. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.
4. Коробейников И.А. Нарушения развития и социальная адаптация. — М.: ПЕР СЭ, 2002.
5. Круглова Н.Ф. Психологическая диагностика и коррекция структуры учебной деятельности младшего школьника / Под общ. ред. О.А. Конопкина. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2004.
6. Малофеев Н.Н., Кукушкина О.И., Никольская О.С., Гончарова Е.Л. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. — М.: Просвещение, 2013.
7. Моросанова В.И. Личностные аспекты саморегуляции произвольной активности человека // Психологический журнал. — 2002. — Т. 33. №6.
8. Осницкий А.К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. — Нальчик: ИЦ «Эль-Фа», 1996.

Кросскультурные особенности саморегуляция агрессивного поведения

Банщикова Т.Н., Ставрополь, Моросанова В.И., Москва

Cross-cultural features of the regulation of aggressive behavior

Banshchikova T.N., Stavropol, Morosanova V.I., Moscow

Межнациональные отношения и этносоциальные процессы, причины возникновения конфликтов и механизмы их прогнозирования, предупреждения и регулирования отнесены Российским научным фондом [3] к ключевым проблемам научного приоритета. Современная социокультурная ситуация характеризуется все более интенсивным процессом взаимодействия культур, этносов, народов, взаимовлиянием разнородных культурных систем, что определяет необходимость поиска наиболее бесконфликтных путей сосуществования этих систем. Однако процесс аккультурации связан со сложностями конкретного выбора личностных ориентиров регуляции своего поведения и своего самосознания, т.к. связан с разнонаправленными способами жизнедеятельности других людей. В этом контексте изучение особенностей саморегуляции агрессии, как целенаправленного деструктивного поведения, противоречащего нормам и правилам сосуществования людей в обществе, должно быть тесно связано с изучением факторов, имеющих культурную обусловленность — традициями, нормами и ценностями конкретной культурной общности. Особенности саморегуляции агрессивного поведения не могут рассматриваться вне социокультурного контекста.

Основная гипотеза строилась на предположении об опосредованности регуляторных особенностей агрессивного поведения культурным контекстом жизнедеятельности субъекта, задаваемым, с одной стороны, принадлежностью к этнической группе, а с другой — личностными особенностями.

Цель исследования состояла в выявлении личностных и кросс-культурных значимых различий в особенностях регуляции агрессивного поведения.

Выборка исследования. Северо-Кавказский федеральный округ — наиболее сложный в этническом отношении регион России, включающей в себя большое количество национально-территориальных образований и населенный многими народами, имеющими

свою самобытную культуру и общие психологические особенности. Прослеживается большое культурное единство между адыгями (адыгейцами, кабардинцами и черкесами), с одной стороны, и между ними и осетинами, балкарцами, карачаевцами, с другой стороны [2]. Поэтому в эмпирическую выборку исследования вошли 204 респондента, представители различных этнических групп Северо-Кавказского федерального округа: осетины (26 человек), карачаевцы (20 человек), кабардинцы (52 человека) и русские (106 человек), проживающие в Ставропольском и Краснодарском краях.

Методы исследования. Выбор методик вошедших в исследовательскую программу, определялся в первую очередь требованиями культурной универсальности. Для того чтобы избежать «культуральной односторонности», использовался конвергентный подход [1], который состоял в том, что исследование проводилось представителями тех культурных групп, которые выступили объектом исследования.

Сбор эмпирических данных проводился посредством следующих методов.

1. Опросник Басса — Дарки (Buss — Durkey Inventory, 1957 г.) предназначен для диагностики склонности к различным формам агрессивного поведения. Три шкалы теста: физическая агрессия, вербальная агрессия и косвенная агрессия, рассчитывались как индекс агрессивных проявлений.

2. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Многошкальная опросная методика В.И. Моросановой [4] позволяет диагностировать степень развития осознанной саморегуляции и ее индивидуальные профили, компонентами которых являются частные регуляторные процессы: планирование (Пл), моделирование (М), программирование (Пр), оценка результатов (Ор), а также гибкость (Г), самостоятельность (С) и «Общий уровень саморегуляции» (ОУ).

Результаты исследования и их обсуждение. Для проведения процедуры деления респондентов по крайним градациям (полюсам) агрессивных проявлений и саморегуляции были выделаны группы испытуемых с наибольшими значениями и с наименьшими значениями тестового балла по показателям «индекс агрессивных проявлений» и показателю «общий уровень саморегуляции». В дальнейшем по каждому пункту учитывались только ответы испытуемых из экстремальных групп.

В «высокую» экстремальную группу по показателю «индекс агрессивных проявлений» вошли 11,3% респондентов, в «низкую» группу — 18,1%. По высокому показателю «общий уровень саморегуляции» — 15,6% респондентов, по «низкому» показателю — 15,7% респондентов.

Сравнение форм проявления агрессии при высоких и низких показателях саморегуляции. Для проверки гипотезы о влиянии уровня сформированности компонентов осознанной саморегуляции на особенности агрессивных проявлений, между группами респондентов с высоким и низким уровнем осознанной саморегуляции с использованием t-критерия Стьюдента для попарного сравнения независимых выборок, показала наличие ряда значимых различий. У респондентов с высокими показателями общего уровня саморегуляции имеются значимые различия в кластере индекса агрессивных проявлений по шкалам «физическая агрессия» ($t=5,273$; $p<0,000$), «косвенная агрессия» ($t=3,214$; $p<0,01$), «вербальная агрессия» ($t=3,128$; $p<0,01$). У респондентов с низкими показателями общего уровня саморегуляции имеются значимые различия по шкалам «физическая агрессия» ($t=7,453$; $p<0,000$), «косвенная агрессия» ($t=3,270$; $p<0,01$), по другим шкалам значимых различий не установлено.

Важными результатами данного этапа исследования стали данные, позволяющие установить направления различий в формах агрессивных проявлений у респондентов, принадлежащих к разным этническим группам. Сравнение средних значений по шкалам «физическая агрессия», «косвенная агрессия», «вербальная агрессия» у респондентов с высоким индексом агрессивных проявлений позволяет утверждать, что выборка осетинских респондентов, характеризуется высокой выраженностью физической аг-

рессии ($\mu=8,00$) по сравнению с русскими, кабардинцами, карачаевцами. Однако проверка статистических гипотез о неравенстве в уровне данной шкалы с использованием t -критерия Стьюдента для попарного сравнения независимых выборок не показала наличия значимых различий между группами ($p \leq 0,1$). Выборка карачаевских респондентов по выраженности показателей вербальной ($\mu=10,25$) и косвенной агрессии ($\mu=7,25$) обнаруживает значимые различия по показателю «вербальная агрессия» (достоверность различий с русскими респондентами $t=1,99$, $p < 0,05$) и показателю «косвенная агрессия» (достоверность различий с осетинскими респондентами $t=2,413$, $p < 0,05$).

Значимых различий по показателю «общий уровень саморегуляции» среди респондентов различных этнических групп не установлено. Вместе с тем необходимо отметить разницу средних значений по шкалам саморегуляции у респондентов, относящихся к «высокой» экстремальной группе по показателю «индекс агрессивных проявлений». Так, низкие значения по шкалам: «оценка результатов» отмечены у кабардинских ($\mu=2,5$), карачаевских ($\mu=3,0$) и осетинских ($\mu=2,33$) респондентов; «моделирование» у респондентов осетинской выборки ($\mu=2,67$). Высокие значения по шкалам «планирование» ($\mu=8,0$), «гибкость» ($\mu=7,0$), «самостоятельность» ($\mu=7,0$) у респондентов карачаевской выборки.

Выводы. Выявленные особенности саморегуляции и агрессивных проявлений у респондентов, принадлежащих к различным этническим общностям, позволяют сделать следующие предварительные выводы: своеобразие социально-экономических, исторических условий развития, образа жизни, культуры приводят к формированию типичных черт социального и национально-психологического облика представителей данной общности. Так, в исследовании было установлено, что агрессивное поведение по формам своего проявления имеет отличия у респондентов, принадлежащих к осетинской выборке, и характеризуется высокой выраженностью физической агрессии. Выборка карачаевских респондентов отличается выраженностью показателей вербальной и косвенной агрессии. Данные этнографических, социально-психологических исследований [2] показывают культурное единство между осетинами и карачаевцами, которые отличаются чертами преимущественно холерического и сангвинического типов темперамента, взрывной эмоциональностью, повышенной чувствительностью к чужим поступкам и суждениям, активностью и инициативностью, упорством и настойчивостью в достижении поставленных целей. Эти данные подтверждаются результатами исследования стиля саморегуляции: достаточно высокие показатели по шкалам «планирование», «гибкость», «самостоятельность» и низкие значения шкалы «оценка результатов» отмечены у представителей карачаевской выборки. Данный профиль саморегуляции встречается у людей с тенденцией к акцентуации характера астенического или эмоционально-возбудимого типа. В общении таким людям трудно контролировать свои эмоции, они легко расстраиваются, если дела идут не так, как было задумано [4].

Заключение. Культура этноса и региональные особенности, представленные в традициях и обычаях, задают основной вектор и эталоны субъективного оценивания значимости социального пространства индивида и потому могут рассматриваться как факторы, оказывающие влияние на контроль и саморегуляцию поведения.

Список литературы:

1. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология. — СПб: Питер, 2000.
2. Крысько В.Г. Этническая психология. — М.: Академия, 2002.
3. Материалы конкурсной документации РНФ. — URL: <http://рнф.рф/contests>
4. Моросанова В.И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ). Руководство. — М.: Когито-Центр, 2004.

Особенности саморегуляции достижения учебных целей в экспериментальных ситуациях с различной значимостью и обратной связью

Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Москва

The peculiarities of learning goals achievement self-regulation in experimental situations with various feedback and importance

Bondarenko I.N., Morosanova V.I., Moscow

Работа посвящена исследованию актуальной и малоизученной проблемы ситуационных проявлений саморегуляции (СР) в экспериментальных условиях достижения учебных целей. Ранее было доказано, что эффективность СР и ее индивидуального стиля определяется степенью развития регуляторных процессов планирования, моделирования, программирования и оценки результатов и рядом регуляторно-личностных свойств: гибкости, инициативности, ответственности, надежности [3]. Таким образом осознанная СР может рассматриваться как *психологический ресурс* учебной деятельности. Этот ресурс представляет собой комплекс индивидуальных компетентностей осознанно планировать цели своей активности и управлять их достижением, используя внутренние и внешние ресурсы. В качестве внешних ресурсов психической регуляции учебной деятельности были рассмотрены такие ситуационные переменные как особенности организации учебных заданий [2]. Интеграция дифференциального и ситуационного подходов к изучению СР достижения учебных целей позволяет изучать проявления уже сложившихся стилевых особенностей СР в различных ситуациях, моделирующих значимые аспекты учебной деятельности, что, в свою очередь, способствует изучению актуальности и динамики осознанной СР, необходимых для более точного прогнозирования успешности достижения любых целей, в том числе и учебных. Проведенные ранее исследования показали, что процесс актуализации индивидуальной СР всегда происходит в некоторой конкретной ситуации. В ситуации полной неопределенности включаются процессы разного уровня (личностные, интеллектуальные, мотивационные). При исследовании ситуации в условиях снижения неопределенности, происходит осознание степени эффективности принятых решений и предпринятых действий, что способствует актуализации уже сформированных компонентов осознанной СР [2]. Испытуемые с различным регуляторным ресурсом выбирают различные стратегии выполнения заданий в ситуациях различной сложности и минимальной обратной связи [1].

Целью настоящего исследования явилось определение влияния стилевых особенностей СР учащихся на выбор, динамику стратегий и успешность достижения цели в экспериментальных ситуациях различной значимости и наличия/отсутствия обратной связи.

Методы. 1. Для экспериментального изучения индивидуальных особенностей динамики СР достижения целей был создан компьютерный программно-диагностический комплекс «Диагностика ситуационной специфики саморегуляции — ДСССР» (Моросанова, Бондаренко, Драпкин, Путько, 2012). Он позволяет моделировать последовательность экспериментальных ситуаций, по своим характеристикам аналогичных различным ситуациям учебной активности; состоит из двух испытаний. В каждом выполняются 2 задания. Они не являются логическими или математическими, т.е. единственного верного решения не существует. Программа обеспечивает: индивидуальное и групповое тестирование в режиме on-line, настройку в соответствии с выбранными ситуационными факторами: сложность задания, его значимость и специфика обратной связи. 2. Опросник «Стиль саморегуляции учебной деятельности — ССУДМ» (Моросанова, Ванин, 2012). 3. «Методика определения мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (Андреева, Прихожан, 2006). 4. Опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» (Реан, 1994). Выборка исследования: учащиеся 7–9 классов общеобразовательных школ (N=70).

Обратная связь является ключевым компонентом в системе регуляции целенаправленной деятельности. Согласно определению P. Winne и D. Butler, это информация, позволяющая учащемуся подтвердить, дополнять, корректировать, регулировать, реструктурировать уже имеющиеся у него данные. Причем обратная связь может иметь отношение как к предметной области, так и к представлениям о себе или задаче, а также к когнитивным стратегиям [4]. Исследование индивидуальных особенностей СР в экспериментальных ситуациях достижения целей с различной обратной связью было организовано следующим образом. В первом испытании для успешного выполнения задания испытуемый мог получить всю необходимую информацию только из инструкций и кратких промежуточных результатов выполнения задания. Во втором испытании (аналогичном первому) после прочтения инструкции, испытуемый не может перейти к выполнению задания до тех пор, пока не даст верных ответов на все предложенные вопросы. Вопросы составлены таким образом, чтобы ответы показывали испытуемому способ достижения цели. Результаты исследования показали, что при выборе вида обратной связи для каждого конкретного случая следует принимать во внимание уровень развития СР и личные особенности учащихся (мотивацию, познавательную активность и уровень тревожности). В экспериментальной ситуации, где обратная связь предоставлялась в минимальном размере, обнаружены различия в результатах учащихся в высокой, средней и низкой СР. Они зависели от активности поиска способов достижения цели, точного и последовательного их использования и личностных особенностей учащихся. В ситуации специально организованной обратной связи все испытуемые значимо улучшили свои результаты.

Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым, Г.А. Баллом учебная задача рассматривалась главным компонентом структуры учебной деятельности. Отмечались, что такие свойства задач, как неоднозначность и неопределенность, позволяют учащимся вкладывать в нее свой смысл. Удачно сконструированная задача обеспечивает достижение не только ближайших учебных целей, но и отдаленных, особенно если ученик сумеет сам сформулировать задачу, найти решение, проверить правильность этого решения. Это возможно только если задача лично значима для ученика, понятна им и принята к решению. Такая задача вызывает позитивные эмоциональные переживания (радость, удовлетворенность) и желание снова и снова возвращаться к учебной деятельности. В зарубежных исследованиях влияние значимости задания на СР и академическую успешность, как правило, изучается как часть внутренней (intrinsic) мотивации [5]. Все исследователи отмечают практическое полное отсутствие эмпирических исследований роли значимости в успешности достижения учебных целей в средней школе. Исследователи отмечают, что ученикам сложно самостоятельно установить связь между школьными заданиями и возможностью их применения в жизни.

Гипотеза настоящего исследования состояла в том, что специфика выбора испытуемыми уровня сложности заданий и использование/неиспользование обратной связи определяются значимостью задания в индивидуальной системе их ценностей. В первом испытании учащийся выполняет задание индивидуально, во втором испытании он случайным образом попадает в одну из двух команд, и ему сообщается, что его результаты важны для успеха его команды.

Сравнительный анализ результатов выполнения заданий в индивидуальном и командном режиме показал, что 72% испытуемых улучшили свои результаты. Испытуемые были разделены на две группы с высоким и средним общим уровнем СР. Результаты сравнения групп показали, что испытуемые с высокой СР незначительно улучшили свои результаты — критерий Манна — Уитни не обнаружил значимых различий. В то время как испытуемые со средним ее уровнем значимо снизили количество совершенных ошибок ($p < 0,01$), и повысили результаты во всех заданиях.

Если для испытуемых успешное выполнение задание значимо, они обнаруживают и используют заложенные в программе возможности (подсказки, средства получения

дополнительных баллов и т.д.). При этом учащиеся с высоким уровнем СР демонстрируют ее надежность — их результаты оказываются стабильно высокими. Испытуемые со средним и высоким общим уровнем СР значимо отличаются по процессам моделирования и программирования. Повышение уровня значимости задания приводит к улучшению задействования психологических ресурсов и повышению результативности достижения цели для всех групп. Полученные результаты обеспечивают новую основу для планирования психологической помощи, направленной на повышение эффективности достижения учебных целей, путем специальной организации учебных ситуаций для активизации регуляторных и личностных ресурсов учебной деятельности.

Список литературы:

1. Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Драпкин И., Путько Н.А. Актуалгенез осознанной саморегуляции в ситуации выбора уровня сложности учебных заданий // Экспериментальная психология. — 2014. — №2. — С. 64–82.
2. Моросанова В.И., Бондаренко И.Н. Роль осознанной саморегуляции в организации внешних и внутренних ресурсов достижения учебных целей // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 2. — С. 182–193.
3. Моросанова В.И. Дифференциальный подход к психической саморегуляции и его применение к исследованию действий профессионала // Психологический журнал. — 2012. — Т. 33. №3. — С. 98–111.
4. Butler D. L., Winne, P. H. Feedback and self-regulated learning: a theoretical synthesis // Review of Educational Research. — 1995. — 65(3). — P. 245–281.
5. Zimmerman B. J., Schunk D. H. Educational psychology: A century of contributions. — Mahwah, NJ: Erlbaum, 2003.

Самоконтроль как предиктор успешности учебной деятельности старшекласников профильного обучения: проблемы и перспективы исследования

Дементий Л.И., Купченко В.Е., Омск

Self-control as a predictor of success of educational activity of senior pupils of special education: problems and prospects of research

Dementiy L.I., Kupchenko V.E., Omsk

Современные российские гимназии и лицеи на основе комплексно-целевых программ активно реализуют различные приоритетные направления, среди которых важнейшее место занимает перевод образовательного процесса на профильное обучение. Достижение поставленных целей профильного обучения возможно при условии готовности школьника к осознанному выбору своего образовательного и профессионального маршрута, определяемой уровнем личностного и профессионального самоопределения старшекласника, развития способности к самоорганизации. Одним из актуальных исследовательских вопросов современной психологии является поиск психологических предикторов академической успешности школьников. В целом ряде зарубежных работ доказано, что важнейшим фактором, определяющим успешность в широком классе жизненных сфер и ситуаций, является способность личности к самоконтролю. Лица с типично высоким самоконтролем эффективнее справляются с нежелательными импульсами [6], менее подвержены зависимому и девиантному поведению [7]. W. Mischel доказал, что дошкольники с низким уровнем самоконтроля по тесту хуже успевают в школе 10 лет спустя [6]. Значимыми предикторами академической успеваемости на выборке российских студентов оказались нейротизм и, частично, согласие и открытость опыту [3], не обнаружены статистически значимые связи уровня сформиро-

рованности волевого контроля и академических достижений по результатам тестирования [1]. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В. отмечают, что «саморегуляция выступает в роли метасистемного фактора мобилизации когнитивных и личностных особенностей человека для выдвижения и достижения им целей различных видов активности» [4]. При этом некоторые данные требуют проверки и осмысления.

В работе была протестирована гипотеза о взаимосвязи самоконтроля и волевого субъективного контроля с успешностью обучения старшеклассников. В двух экспериментальных сериях испытуемые выполняли пробы волевого субъективного контроля (ВСК; Эйдман, 2010); шкала самоконтроля (Brief Self-Control Scale; Баумайстер, 2004) локуса контроля (ЛК; Ксенофонтова, 1999), мотивации достижения (Мехрабиан, 1987), структуры темперамента (Русалов, 2003), структуры интеллекта Амтхауэра (Амтхауэр, 2002). С целью фиксации жизненных показателей проявления самоконтроля в учебной деятельности использовался дополнительный опрос учеников, оценивших степень выраженности таких параметров как «настойчивость», «внимательность», «импульсивность», «агрессивность», «дисциплинарные проступки». Проявление этих же поведенческих показателей оценили и школьные учителя, выступившие в качестве экспертов в нашем исследовании. Показателями академической успешности школьника выступили средний балл по профильным предметам за 10–11 класс. При обработке полученных данных нами применены следующие методы математической обработки полученных данных: первичная описательная статистика, сравнение независимых выборок с помощью подсчета критерия У Манна — Уитни, корреляционный анализ (коэффициент r Пирсона), множественный регрессионный анализ обратным пошаговым методом. Выборку составили учащиеся старших классов в общем количестве 79 человек, обучающихся по физико-математическому, социально-экономическому профилю и в универсальном классе одного из лицеев г. Омска.

Вопреки ожиданиям не обнаружена прямая взаимосвязь между показателями самоконтроля и средним баллом по профильным предметам ($r=0.0013$). Выявлен факт обратной взаимосвязи общего уровня волевого субъективного контроля (в том числе настойчивости и самообладания) и успеваемости школьника по геометрии ($r=-0.33$ при $p<0,05$) Значимая обратная взаимосвязь обнаружена между показателем настойчивости и успеваемость по экономике ($r=-0.63$ при $p<0,05$). Осмысление результатов данного исследования [2] позволило нам сформулировать ряд предположений, дальнейшее изучение которых позволит нам найти ответы на полученные вопросы.

1. *Ограниченность и неоднозначность современного диагностического инструментария самоконтроля.* Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. [7] указывают на устарелость методов диагностики самоконтроля в современной психологии, отмечая преимущество диагностики поведенческих проявлений самоконтроля по сравнению с применением самоотчетов. Ряд современных зарубежных методик диагностики самоконтроля зачастую содержат вопросы, относящиеся к регуляции поведения в узкоспецифичной сфере, например, пищевого поведения (The Self-Control Questionnaire by Brandon, Oescher, and Loftin (1990)), патологии поведения (The Self-Control Schedule by Rosenbaum (1980)).

В данном исследовании при соотнесении результатов стандартизированных методик с самооценкой школьников собственных параметров самоконтроля и оценкой их классными руководителями выявлено, что согласованность мнений школьников и учителей наблюдается только по параметру «внимательности», (оценки на среднем уровне). Наибольшее расхождение в оценке параметров самоконтроля встречается по параметру настойчивости и агрессивности. Кроме того, корреляционный анализ показал наличие значимой прямой корреляционной взаимосвязи показателей волевого субъективного контроля и общего самоконтроля только в группе школьников физико-математического профиля ($r=0,57$ при $p\leq 0, 05$).

2. *Многомерность конструкта «самоконтроль» и сложность его оценки личностью.* В нашем исследовании выявлен факт, указывающий на наличие 51% старшеклассников, имеющих рассогласованные, внутренние конфликтные оценки показателей самоконтроля. Более точно старшеклассники оценивают такой параметр самоконтроля как внимательность по сравнению с оценкой «настойчивости», «импульсивности», «агрессивности». Также степень совпадения/расхождения оценок самоконтроля различается в зависимости от профиля обучения: большее совпадение оценок самоконтроля по данным самооценки учеников и оценки учителя наблюдается у учащихся физико-математического профиля по сравнению с данными школьников социально-экономического профиля и универсального класса. Полученный результат может сигнализировать о возможной зависимости самоконтроля и его оценки от уровня интеллектуальных способностей, развитости рефлексии, а также указывать на возрастные различия в оценивании волевых качеств. Обзор исследований указывает на наличие ряда работ конца XX века, отражающих расхождения в возрастной динамике показателей волевых качеств школьников, измеренных экспериментальным путем и методом самооценок (Е.П. Ильин, Е.С. Махлах, И.А. Раппопорт), расхождений в оценке собственных волевых качеств и волевых качеств другого (Е.К. Фещенко).

3. *Вопрос диагностики академической успешности.* В нашем исследовании в качестве показателя академической успешности нами был выбран средний балл по профильным предметам, что, возможно, отражает только одну из сторон академической успешности и для комплексного изучения которой также необходимо академическую успешность необходимо изучать через результаты ЕГЭ, участие школьника в олимпиадах и др.

4. *Совместный эффект действия самоконтроля в совокупности с другими личностными конструктами.* Наши исследования показали, что на успешность учебной деятельности старшеклассников, обучающихся по профильным программам, влияют волевой субъективный контроль, уровень развития формально-логического мышления, мотивация достижения, ответственность и потребность в познании [2]. На различную роль самоконтроля учеников с определенным уровнем академической успешности указывает увеличение количества корреляционных взаимосвязей самоконтроля, мотивации и ответственности у академически малоуспешных учеников. По нашему мнению это говорит о том, что для выполнения программы обучения в лицее требуется включенность множества личностных механизмов. Также на основе модели регрессионного анализа, построенной на данных выборки академически малоуспешных учеников, выявлено, что на средний балл успеваемости школьника по профильным предметам оказывают влияние: преимущественно потребность в познании (коэффициент $\beta=0,96$ при $p=0,002$), далее волевой субъективный контроль (коэффициент $\beta=0,9$ при $p=0,004$), а также ответственность (коэффициент $\beta=0,46$ при $p=0,034$). На успеваемость по экономике ученика социально-экономического профиля наибольший вклад оказывает настойчивость (коэффициент $\beta=0,6$ при $p=0,011$) наряду с определенным развитием интеллектуальных способностей.

Список литературы:

1. Батоцыренов В.Б. Соотношение влияния мотивации потока, личностных ценностей и волевого контроля на академические достижения студентов // Мир науки, культуры, образования. — 2013. — №5(42). — С. 3—7.
2. Дементий Л.И., Купченко В.Е. Самоконтроль и волевой субъективный контроль в системе личностных предикторов успешности старшеклассников в условиях профильного обучения // Журнал Сибирского федерального ун-та. — 2014. — №12.
3. Кочергина Е.В., Най Дж. В. К., Орел Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психологические исследования. — 2013. — Т. 6(27). №4. — URL:<http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n27/776-kochergina27.htm>

4. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7(34). №11. — URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2014v7n34/963-morosanova34.html>
5. Aidman E. V., Cronan K. R. Measuring Implicit Self-attitudes: Comparison of Alternate Forms of Implicit Association Test for Self-Esteem // R. Roth, C. Barreda-Hanson, Ch. Hiew (Eds.). Families and Societies in Transition. — Achen: Shaker Verlag, 2010. — P. 224–228.
6. Mischel W., Shoda Y., Peake P. K. The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification // Journal of Personality and Social Psychology. — 1988. — 54. — P. 687–696.
7. Tangney J. P., Baumeister R. F., Boone A. L. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success // Journal of Personality. — 2004. — 72. — P. 271–322.

Развитие навыков саморегуляции студентов-первокурсников посредством технологии БОС

Денисова Е.А., Тольятти

Development of skills of self-control of first-year students by means of technology of Biofeedback

Denisova E.A., Tol'iatty

Анализ теоретических и практических исследований показывает, что студенты в процессе профессионального обучения и становления в вузе «проживают» несколько переломных, «кризисных» периодов. Эти кризисы создают состояние психологического напряжения, а иногда и состояние явно выраженного стресса и, безусловно, отрицательно влияют на эффективность обучения студентов. В отсутствие специальной психологической помощи они протекают остро и преодолеваются студентами стихийно, что порой приводит к социально-психологической дезадаптации, к нежелательным деформациям профессиональной мотивации и психологических установок у студентов. С учетом специфики образовательного процесса оптимизация уровня психоэмоционального стресса должна быть осуществлена преимущественно нелекарственными воздействиями и легко реализуемыми, не требующими сложного технического обеспечения и большого количества времени, не вызывающими быстрой адаптации.

В связи с вышесказанным весьма актуальной становится проблема развития навыков саморегуляции с целью повышения адаптационных возможностей первокурсников преимущественно на первых этапах обучения в вузе. Проблема саморегуляции и управления человеком собственным поведением является одной из важнейших и древнейших проблем, интересующих человечество во все времена. Не только психологическая наука пронизана этой проблемой, но и такие науки, как философия, медицина, психофизиология и др. Важная роль саморегуляции в жизни человека достаточно очевидна, т.к. именно от уровня сформированности саморегуляции зависят успешность, надежность, конечный исход любого акта произвольной активности.

В Большой советской энциклопедии [1, с. 532] термин «саморегуляция» раскрывается следующим образом: «Саморегулирование (самовыравнивание) — способность восстанавливать устойчивость после нарушения ее со стороны внешних или внутренних факторов». Известный отечественный исследователь О.А. Конопкин отмечает: «Саморегуляция целенаправленной активности выступает как наиболее общая и существенная функция целостной психики человека, в процессах саморегуляции реализуется единство психики человека во всем его многообразии условно выделяемых ее отдельных уровней, сторон, возможностей, функций, процессов способностей и т.д.» [4, с. 38].

А.К. Осницкий предлагает разграничить понятия саморегуляция и авторегуляция. Другие отечественные исследователи отождествляют понятие «саморегуляция» стерминами: «саморегуляция = рефлексаторная деятельность» (Симонов П.В), «саморегуляция = адаптация» (Ершов А.А.), «саморегуляция = самоуправление» (Ксенофонтова Е.Г.). Ю.А. Миславский же под саморегуляцией понимает «процесс поддержания в человеке такой продуктивной активности, которая требует от него определенной работы над собой, а тем самым в высших своих проявлениях захватывает момент развития его как личности». Интересны исследования В.И. Моросановой, Е.М. Коноз, развивающие новое направление в изучении проявлений индивидуального стиля саморегуляции произвольной активности человека [6].

Таким образом, теоретической и методологической основой исследования выступили принцип деятельности подхода, разработанный в трудах А.Н. Леонтьева, положения П.К. Анохина о регуляции (саморегуляции) психической деятельности человека и ее структуре, концепция О.А. Конопкина о произвольной деятельности человека и его осознанной саморегуляции, положения, представленные в работах В.И. Моросановой, А.К. Осницкого, Ю.А. Миславского, концептуальные положения о методе биоуправления и его аппаратурном обеспечении П.К. Анохина, К.М. Быкова и В.Н. Черниговского, а также положения, связанные с психопрофилактикой деструктивного стресса в молодежной среде (Коврова М.В.), психопрофилактикой стрессов (Леонова А.Б., Кузнецова А.С.), коррекцией уровня психоэмоционального стресса у студентов во время учебного процесса (Комарова И.А.), коррекцией психоэмоционального состояния студентов с целью обеспечения безопасной образовательной среды вуза (Кузьмичёва И.В., Кулганов В.А., Цылко А.А.).

В данном исследовании, проведенном совместно со студентами-психологами (Исоян А., Лужилкина Е., Курникова Н.), направленном на развитие навыков саморегуляции первокурсников, использовались «мобильные», при этом информативные, не требующие больших затрат времени технологии БОС (биологической обратной связи). Напомним, что биологическая обратная связь представляет собой технологию, включающую в себя комплекс исследовательских, немедицинских, физиологических, профилактических и лечебных процедур, в ходе которых человеку посредством внешней цепи обратной связи, организованной преимущественно с помощью компьютерной техники, предъявляется информация о состоянии и изменении тех или иных собственных физиологических процессов. Реализуемые программы обеспечивали специальную антистрессовую подготовку, контроль за функциональным состоянием, процесс психологической разгрузки и восстановления.

Одна из используемых в данном исследовании психопрофилактическая программа «Волна», построенная на технологии функционального биоуправления, позволяет в игровой форме научиться диафрагмальному дыханию, что, в свою очередь, помогает уравновесить процессы торможения и возбуждения центральной нервной системы, улучшить кровоснабжение головного мозга, снизить выраженность тревожных состояний, улучшить общий фон настроения, повысить самооценку и т.д. [2] Тренинговая работа по программе «Волна» включала в себя 8–10 сеансов, которые состояли из этапа диагностики актуального состояния организма респондентов, непосредственно, тренировки дыхания. В процессе работы фиксировались следующие показатели: средний пульс (удары в минуту) — вычислительное среднее значение пульса за период диагностической регистрации и фаз работы тренировочного сеанса; RSA — разница между минимальным и максимальным пульсом (по данному показателю можно определить уровень нагрузки на сердечно-сосудистую систему и наличие адаптационных ресурсов организма); а также частота дыхания — количество дыхательных движений в минуту. Снижение последнего показателя свидетельствует о более глубоком наполнении легких кислородом и о более качественном дыхании. Это обеспечивается за счет диафраг-

мального дыхания, при котором все внутренние системы организма получают оптимальную дозу кислорода.

Полученные результаты констатируют снижение частоты сердечных сокращений у респондентов, улучшение общего состояния. От сеанса к сеансу количество дыханий в минуту у всех респондентов снижалось, но на последних сеансах держалось практически на одном уровне, что может свидетельствовать об оптимизации дыхательной функции и закреплении навыка. Об этом же свидетельствуют показатели RSA. Стабильный рост данного показателя начинается с 4 сеанса, что также говорит о закреплении навыка. Этап обучения дыханию у первокурсников занял 3 сеанса, далее работа строилась по принципу закрепления навыка. Такая динамика показателей, характерная при работе с программой «Волна», свидетельствует о правильности выбранной стратегии работы, а также хорошей эффективности курса. Таким образом, уже по предварительным результатам исследования можно говорить о положительной динамике развития навыков саморегуляции посредством обучения студентов-первокурсников диафрагмально-релаксационному дыханию. В ходе исследования было установлено, что освоение вышеуказанной техники положительно влияет на эмоциональный уровень личности, а также повышает общую стрессоустойчивость и адаптационные возможности организма.

Список литературы:

1. Большая советская энциклопедия/ Под ред. О.Ю.Шмидта. — Т. 50. — М.: БСЭ, 1944. — 764 с.
2. Волна. Обучение диафрагмальному дыханию: Метод. пособие / Сост. Ледина В.Ю., Зубова Н.А. — СПб, 2003.
3. Ивановский Ю.В., Сметанкин А.А. Принципы использования метода биологической обратной связи в системе медицинской реабилитации: Учеб.-метод. пособие. — СПб: НОУ «Институт БОС», 2003. — 21 с.
4. Конопкин О.А. Структурно-функциональный анализ процесса осознанного регулирования деятельности // Психологические проблемы эффективности и качества труда. — М., 1977. — №2. — С. 34–42.
5. Кузьмичева И. В., Кулганов В.А., Цылко А.А. Коррекция психоэмоционального состояния студентов с целью обеспечения безопасной образовательной среды//Гуманитарный вектор. — 2011. — № 2 (26). — С. 190–194.
6. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. — 1991. — №1. — С. 121–127.

Эмоциональная направленность и эмоциональный интеллект как составляющие эмоциональной регуляции профессиональной деятельности

Доценко О.Н., Бондаренко И.Н., Москва

Emotional orientation and emotional intellect as constituents of emotional regulation of professional activity

Dotsenko O.N., Bondarenko I.N., Moscow

Изучение различных аспектов эмоциональной сферы профессионалов приобретает особую актуальность при выявлении факторов их профессиональной успешности. В.Д. Шадриков утверждает, что эмоции пронизывают все взаимосвязанные блоки психологической системы деятельности и выступают одним из мощных факторов формирования самой психологической системы деятельности [5].

Исследования, посвященные проблеме эмоциональной регуляции (ЭР), предлагают определения этого феномена, разграничивают ЭР с близкими по содержанию конструктами (копингом, регуляцией настроения, психологическими защитами и регуляцией аффекта), предлагают различные модели ЭР. Большинство исследований, выпол-

ненных области психологии профессиональной деятельности, опираются на определение ЭР, предложенное Дж. Гроссом: «Эмоциональная регуляция представляет собой процессы, посредством которых люди влияют на то, какие эмоции они испытывают, - когда именно они их испытывают, как они переживают и выражают свои эмоции» [6].

Эмоциональная направленность (ЭН) и эмоциональный интеллект (ЭИ), рассматриваются нами как относительно устойчивые личностные характеристики эмоциональной регуляции, которые оказывают опосредствующее влияние на успешность профессиональной деятельности. Эмоциональная направленность проявляется в «содержании человеческих чувств» и «в том, на что, на какие объекты они направляются» [4], тогда как уровень эмоционального интеллекта выявляет эмоциональное самосознание, умение управлять своими эмоциями, социальную чуткость (эмпатию) и умение налаживать межличностные отношения [1].

Эмоциональная направленность личности, согласно разработанной отечественным психологом Б.И. Додоновым концепции, рассматривается как особый мотивационный фактор поведения и деятельности людей, а именно как система установок личности на те или иные ценные для неё переживания [2]. Результаты проведенных исследований позволили выделить «гуманистический» компонент типов ЭН, который объединил альтруистический, коммуникативный и практический типы ЭН и обнаружил положительные взаимосвязи с удовлетворенностью профессиональной деятельностью и отрицательные с уровнем выгорания [3].

Целью исследования является изучение эмоциональной регуляции успешности профессиональной деятельности, выявленной через показатели процессуальной мотивации, удовлетворенности, увлеченности профессиональной деятельностью и выгорания.

Для сбора эмпирических данных были использованы следующие методики: опросник Б.И. Додонова на выявление типов эмоциональной направленности личности, 1978; опросник на эмоциональный интеллект ЭИ Ин Д.В. Люсина, 2006; русскоязычная версия опросника «Профессиональное выгорание», адаптация Водопьяновой, Старченковой, 2005; тест «Утрехтская шкала увлеченности работой» («UWES») Schaufeli, Bakker; адаптация Кутузовой, 2008); адаптированный опросник «Диагностика процессуальной мотивации трудовой деятельности» («Job Diagnostic Survey», JDS) R. Hackman, G. Oldham, 1980, адаптация И.Н. Бондаренко, 2010. Объектом исследования являются представители социономических профессий (N=47 человек, 17 мужчин, 30 женщин).

С помощью кластерного анализа выделены четыре эмпирических типа для данной группы специалистов, различающиеся по выраженности эмоциональной направленности, показателям эмоционального интеллекта, увлеченности профессиональной деятельностью, процессуальной мотивации и показателям самооценки профессиональной успешности (показатель выгорания).

Дискриминантный анализ показал достоверность различия респондентов с помощью данного набора переменных (λ Вилкса = 0,031, $p < 0,0000$) и выявил показатель внутриличностного эмоционального интеллекта (ВП — понимание собственных эмоций) как детерминанту профессиональной успешности.

Группа с высоким уровнем ВП отличается высокой выраженностью «гуманистического» компонента типов ЭН, высоким уровнем энергичности (показатель увлеченности профессиональной деятельностью), процессуальной мотивации и самооценки профессиональной успешности.

Остальные три группы с низким уровнем ВП имели существенные различия по всем исследуемым показателям, определяемыми индивидуальными особенностями в эмоциональной, ценностной и мотивационной сферах. Данные различия отражались в показателях удовлетворенности профессиональной деятельностью и профессиональной успешности.

Для анализа влияния эмоциональной сферы специалистов на успешность их профессиональной деятельности был применен метод моделирования структурными уравнениями. Этот многомерный метод позволяет строить каузальные модели, включающие как наблюдаемые, так и латентные переменные. Создана структурная модель влияния эмоциональной сферы специалистов на успешность их профессиональной деятельности.

Для создания модели были выбраны два фактора, первый фактор эмоциональной регуляции, второй фактор успешности профессиональной деятельности. В фактор эмоциональной регуляции вошли альтруистическая эмоциональная направленность и показатель «внутриличностного» эмоционального интеллекта «понимание собственных эмоций». Фактор успешности профессиональной деятельности включает показатель увлеченности работой «энергичность» и показатели выгорания «деперсонализация» и «успешность профессиональной деятельности». В результате была получена двухфакторная модель, индексы согласованности которой соответствуют рекомендованным значениям: $\chi^2=4,20$, $p=0,38$, $CFI=0,961$, $RMSEA=0,033$. Результаты, полученные с помощью структурного моделирования, позволяют говорить об альтруистической ЭН и показателе ЭИ «понимание собственных эмоций», как о предикторах успешности профессиональной деятельности.

Таким образом, эмоциональная направленность и эмоциональный интеллект, в совокупности и взаимовлиянии, могут рассматриваться как составляющие эмоциональной регуляции успешности профессиональной деятельности. Проведенные исследования по изучению ЭР профессиональной деятельности представителей социально-экономических профессий показали, что развитие эмоционального интеллекта и соответствие эмоциональной направленности личности специалистов требованиям и содержанию профессии дает возможность реализации ценных для человека эмоций в профессии, тем самым обеспечивая профессиональную успешность и личностное развитие.

Список литературы:

1. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. — М.: АСТ, 2009.
2. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. — М.: Политиздат, 1978.
3. Доценко О.Н. Эмоциональная направленность как фактор «выгорания» у представителей социально-экономических профессий // Психологический журнал. — 2008. — Т. 29. №5. — С. 92–101.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. — СПб: Питер, 2009. — С.583.
5. Шадриков В.Д. От индивида к индивидуальности: введение в психологию. — М.: ИП РАН, 2009.
6. Gross J. J. The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review // Review of General Psychology. — 1998. — V. 2. №3. — P. 271–299.

Особенности индивидуальной саморегуляции при решении пороговой задачи

Емельянова С.А., Москва

Features of individual self-control at the solution of a threshold task

Yemelyanova S.A., Moscow

Работа в припороговой области происходит при значительном дефиците сенсорной информации, и, как правило, высоким темпе предъявления стимулов, поэтому центральным противоречием в случае рассмотрения деятельности испытуемого, при решении пороговой задачи, является интрапсихический конфликт между необходимостью достижения определенных целей — например, эффективно различать сигналы, и количеством наличных ресурсов. Это проявляется в виде дополнительных усилий, направленных на компенсацию ресурсного дефицита, либо, наоборот, в уходе от

деятельности, стремлении уменьшить ресурсные затраты. Так, в ряде психофизических экспериментов была показана важная роль процессов мотивационно-волевой регуляции в выполнении задач обнаружения и различения сенсорных сигналов [2, 3, 6].

Психологический анализ процесса решения сенсорной задачи (или сенсорного действия) приводит нас к пониманию того, что в ходе ее выполнения актуализуются разнообразные, в том числе, высокоуровневые механизмы психической регуляции деятельности.

Наша работа направлена на прояснение роли устойчивых механизмов личностной саморегуляции, определяющих стратегии решения наблюдателями пороговой сенсорной задачи.

В исследовании приняли участие 106 человек в возрасте от 17 до 58 лет. В диагностический блок вошли методики: опросник «Контроль за действием» (НАКЕМР-90) в адаптации С.А. Шапкина [7], опросник «Стиль саморегуляции поведения» [5], опросник самоорганизации деятельности (ОСД) [4].

В качестве психофизической процедуры использовался метод двухальтернативно-го вынужденного выбора. Испытуемому предлагалось прослушать два звуковых сигнала и решить, какой из них — первый или второй — является более громким. На протяжении двух дней с каждым испытуемым последовательно проводились два опыта, соответствовавших более простой, «легкой» (2 дБ) и более сложной (1 дБ) задачам различения сигналов. Каждый опыт состоял из тренировочно-ознакомительной серии (20–60 проб с разницей 4 дБ) и основной серии, состоящей из четырех блоков по 100 проб в каждом. Стимулы предъявлялись бинаурально, через головные телефоны, ответы фиксировались путем нажатия на кнопку специального пульта.

После выполнения каждого блока проб испытуемого знакомили с результатами его работы — на экране монитора появлялась оценка процента правильных ответов, вероятности правильных ответов и ложных тревог. Затем устраивалась пауза, во время которой испытуемый кратко рассказывал экспериментатору о своих субъективных впечатлениях, возмущавших в процессе выполнения задания. Протокол самоотчета фиксировался с помощью диктофона. Данные самоотчета анализировались с помощью контент-анализа. Также испытуемые заполняли стандартизированный бланк самоотчета.

Для оценки эффективности исполнения сенсорной задачи по каждой серии рассчитывались следующие показатели: значение непараметрического индекса чувствительности A' ; критерий принятия решения YesRate; среднее ВР по серии в целом; среднеквадратичное отклонение ВР по серии; среднее ВР на правильные обнаружения; среднее ВР на ложные тревоги; среднее ВР на верные отрицания; среднеквадратичное отклонение ВР на правильные обнаружения; среднеквадратичное отклонение ВР на ложные тревоги; среднеквадратичное отклонение ВР на верные отрицания.

В качестве независимых переменных (факторов) выступили: 1) три шкалы фактора «Контроль за действием»: «Контроль за действием при неудаче», «Контроль за действием при планировании», «Контроль за действием при реализации действия». Каждый субфактор (шкала) имел два уровня — «ориентация на действие (ОД)» и «ориентация на состояние (ОС)»; 2) семь шкал опросника ССПМ: «Планирование», «Моделирование», «Программирование», «Оценивание результатов», «Гибкость», «Самостоятельность», «Общий уровень саморегуляции». Для определения уровней факторов использованы нормы опросника, были выделены группы испытуемых с низким, средним и высоким уровнями саморегуляции; 3) показатель «Общий уровень самоорганизации деятельности» опросника ОСД. Фактор имел три уровня (высокие, средние, низкие оценки по шкале).

Данные обрабатывались с помощью процедур однофакторного и многофакторного дисперсионного анализа в статистической системе SPSS 17.0. Решение о наличии связи и различий между анализируемыми показателями принималось на уровне статистической значимости ($p < 0.05$) или на квазизначимом уровне $0.05 \leq p < 0.1$.

Нами установлены характерные особенности выполнения перцептивного действия наблюдателями с высоким и низким уровнями личностной диспозиции «Контроль за действием» и различными индивидуальными особенностями саморегуляции (планирования целей, моделирования значимых для достижения цели условий, программирования действий, оценивания, контроля и коррекции результатов).

1. Как в простой (околопороговой), так и в сложной (пороговой) задачах преимущество ОД-испытуемых состоит в большей стабильности и скорости их моторных реакций при сравнении стимулов по громкости. Основное преимущество ОС-испытуемых заключается в более высоком уровне дифференциальной слуховой чувствительности при решении сложной пороговой сенсомоторной задачи.

2. При решении более простой сенсорной задачи испытуемые с высоким уровнем саморегуляции по сравнению с испытуемыми с низким уровнем саморегуляции (шкала «Общий уровень саморегуляции») имеют преимущество в моторном компоненте деятельности: они быстрее реагируют на стимул и им свойственна большая стабильность моторных реакций. Вместе с тем, при решении сложной (пороговой) задачи преимущество получают испытуемые со средним уровнем саморегуляции по сравнению с испытуемыми, имеющими крайние (низкие и высокие) оценки по этой шкале: у них выше уровень дифференциальной слуховой чувствительности и стабильность моторных реакций.

3. При решении сложной пороговой задачи наиболее строгий критерий принятия решения о различии громкости сигналов используют испытуемые, у которых сформированы навыки тактического планирования и целеполагания (т.е. имеющие высокий суммарный балл по опроснику «Самоорганизация деятельности»). Соответственно, более либеральный критерий используют испытуемые, имеющие низкие баллы по опроснику, т.е. те, у кого в меньшей степени сформированы навыки тактического планирования и целеполагания.

4. Экспериментальный эффект совместного влияния личностной диспозиции «Контроль за действием» выражен в том, что наибольшее преимущество в эффективности выполнения сложной пороговой задачи имеют те испытуемые, которые внимательны к своим субъективным впечатлениям и переживаниям и способны мобилизовывать свои функциональные резервы при наступлении неуспеха в процессе выполнения деятельности: ОС-испытуемые с низкими и средними оценками по шкале «Планирование» демонстрировали более высокую дифференциальную слуховую чувствительность, нежели ОД- и ОС-испытуемые с высокими оценками по указанной шкале.

Широкие возможности саморегуляции в процессе решения сенсорной задачи по различению звуковых сигналов по параметру громкости наглядно подтверждают важность методологического принципа — принципа реактивной и активной организации процессов психического отражения [1].

Полученные нами результаты показывают, что способы достижения цели могут быть индивидуально своеобразны, а также то, что устойчивые индивидуальные особенности во многом определяют меру детализации исполнительских действий, степень соотнесенности программы перцептивного действия с объективными и субъективными предпосылками перцептивного действия. Результаты анализа межфакторных взаимодействий при решении испытуемыми простой и сложной задачи показали, что выраженность мотивационно-волевой диспозиции «Контроль за действием» и особенностей саморегуляции определяет специфику формирования операциональной структуры действия.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Основные принципы психологической теории деятельности // А.Н. Леонтьев и современная психология (сб. статей памяти А.Н. Леонтьева). — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.

2. Войтенко Т.П. Сенсорная тренировка как фактор развития чувствительности: Дисс. ... канд. психол. наук. — М., 1989.
3. Гусев А.Н. Психофизика сенсорных задач: системно-деятельностный анализ поведения человека в ситуации неопределенности. — М.: МГУ, УМК «Психология», 2004.
4. Мандрикова Е.Ю. Опросник самоорганизации деятельности (ОСД). — М.: Смысл, 2008.
5. Моросанова В.И. Стиль саморегуляции поведения (ССПМ): Метод. пособие. — М.: Когито-Центр, 2004.
6. Скотникова И.Г. Проблемы субъектной психофизиологии — М.: ИП РАН, 2008.
7. Шапкин С.А. Экспериментальное изучение волевых процессов. — М.: Смысл, 1997.

Проблема воли и саморегуляции

Иванников В.А., Монроз А.В., Москва

The problem of will and self-regulation

Ivannikov V.A., Monroz A.V., Moscow

Понятие «воля» было предложено в античной философии и, вместе с понятиями «разум» и «чувство», оставалось до начала XX века центральным понятием психологии. Но несмотря на то, что понятия разума и чувства на определенном этапе дифференцировались по своему содержанию и были заменены на понятия познавательные и эмоциональные процессы, «воля» не претерпела этих изменений. Это повлияло на то, что зарождающаяся экспериментальная психология не смогла операционализировать его должным образом [4].

Эта проблема не решена и сегодня — несмотря на рост количества эмпирических исследований в этой области, содержание понятия «воля» остается в значительной степени неопределенным с теоретической точки зрения и это порождает вопрос — а нужно ли понятие воли современной психологии?

С развитием научной психологии исследования воли должны были перейти от догадок о природе воли к изучению тех реальностей, которые породили и поддерживали это понятие. Многочисленные исследования за последние 30 лет, посвященные «саморегуляции», «самоконтролю», «самодетерминации» чаще всего совершенно не используют волю как объяснительное понятие. Такое положение дел может означать, что обращение психологии к этим новым конструктам является начальной стадией дифференциации понятия «воля». Но это ставит и задачу пересмотреть само родовое понятие «воля» и его место в категориальном строе психологии.

Учитывая историю введения понятия в качестве теоретического конструкта и дальнейшее его развитие в психологии, можно выделить 4 реальности, подлежащие изучению в рамках проблемы воли: 1) порождение и осуществление волевых действий (действий, решение об осуществлении которых принимает человек как личность, но которые не обеспечены надпороговым побуждением к нему по разным причинам); 2) осуществление волевого выбора (как выбора между желанием личности и желанием человека как природного или социального существа — часто как звена в порождении действий); 3) особая регуляция поведения и психических процессов в особых обстоятельствах; 4) проявления в поведении человека волевых качеств личности.

На сегодняшний день можно утверждать, что волевые и произвольные процессы являются родственными процессами, как проявление способности человека овладевать своим поведением, психическими процессами и состояниями, но не совпадающими по своему содержанию.

Саморегуляция, как природная способность живых существ, в том числе человека, изначально осуществляется произвольно, включаясь мотивом основной деятельности и стоящей за ним актуализированной потребности и учитывая природные возможности человека (выносливость, стрессоустойчивость, энергетическую вооруженность

и пр.). Непроизвольно идущая саморегуляция деятельности, осуществляемая в условиях, создающих трудности исполнения, в первую очередь мобилизует энергетические ресурсы поведения, а также мотивационные и когнитивные возможности субъекта деятельности.

В деятельности, заданной извне (например, требования общества с его властными, экономическими и социальными структурами) или принимаемой субъектом по собственному решению, саморегуляция не включается автоматически и становится самостоятельной осознанной произвольной активностью, которая обеспечивает принятое к исполнению поведение дополнительным побуждением, энергетическим, когнитивным и эмоциональным потенциалом.

Включенность человека в общество часто ставит перед ним задачи на поведение, личной необходимости в котором у него нет. Выполнение этих требований предполагает умение человека либо принимать их к исполнению ради каких-то своих потребностей (ценностей), либо отвергать их. Обычно такой выбор делается из равноценных и равнопривлекательных вариантов, заменяющих друг друга (по принципу «или — или»), именно их можно понимать, как выборы произвольные [2].

Однако человек часто оказывается в особых ситуациях, когда сталкиваются интересы человека как личности и интересы или возможности человека как природного или социального индивида. Здесь выборы не равноценные и определяются не только, и не столько задачами человека как природного и социального индивида, а задачами человека как личности. В таких ситуациях человек не просто выбирает, а, скорее, убеждает себя в необходимости принять позицию личности к исполнению в этих условиях несовпадения или конфликта интересов разных уровней функционирования человека, и осуществить выбранное действие.

Таким образом, человек являясь многомерным существом [1], одновременно функционирующим и как организм определенного вида, и как единица своего вида *Homo sapiens*, и как субъект природных отношений (природный индивид), и как субъект общественных отношений (социальный индивид), и как личность (субъект личных межличудских отношений) [3]. У каждого уровня человека есть свои собственные задачи, которые не всегда находятся в гармоничном согласии друг с другом.

Внутриуровневые конфликты желаний и возможностей решаются, как правило, путем произвольной саморегуляции, запускаемой мотивом основной деятельности. Конфликты между уровнями социального и природного индивидов решаются либо произвольно, на основе большей привлекательности социальных или природных потребностей (соподчинение мотивов), либо через осознанный произвольный выбор и произвольное поведение, учитывающее социальные последствия выбора для человека, или через жребий.

Задачи личности решаются только личностными средствами, намерено и произвольно, на основе личностных ценностей, т.е. с позиции человека как личности, выступающей судьей по отношению к задачам и возможностям нижестоящих уровней, но учитывающей различные условия всех уровней при выборе и осуществлении поведения. Только овладев управлением и регуляцией уровней природного и социального индивидов, человек как личность получает свободу не только от внешних требований, но и от своих потребностей нижестоящих уровней [5]. Следовательно, этот вид саморегуляции можно выделить отдельно как волевую регуляцию (включающую самодетерминацию и самоконтроль), представляющую собой личностный уровень произвольной саморегуляции (в широком смысле), вооруженную личностными средствами регуляции. Т.е. волевая регуляция отличается, прежде всего, ситуацией, в которой она востребована (конфликт требований и возможностей уровней), задачами человека в таких ситуациях (победа высшего уровня) и средствами саморегуляции (личностными). Одним из средств восполнения дефицита побуждения таких действий в условиях

конфликта требований разных уровней может быть намеренное изменение или создание дополнительного смысла действия [3]. Это означает, что волевая регуляция представляет собой особую осознанную активность человека, имеющую свой самостоятельный мотив, которым являются личностные ценности человека, определяющие отношение личности к поставленным или принятым ею целям и меняющие смысл принимаемых к исполнению действий, тем самым, придающие им дополнительное побуждение. Смысл действия является тем психологическим механизмом, который переносит побудительность от мотива на цель.

Если волевою регуляцию понимать, как разновидность произвольной саморегуляции, которая отличается ситуацией, в которой она востребована, своими задачами и механизмами, то надо договориться о содержании понятия «воля».

Первый вариант — считать волю способностью человека к такого рода саморегуляции (самодетерминации). При этом «воля» теряет статус самостоятельного психического процесса.

Второй вариант — признать «волю» особым психическим процессом, как высшую психическую функцию, рождающуюся в онтогенезе человека, опосредованную личностными образованиями и системно построенную.

Какой из этих вариантов, а, возможно, из других, будет принят, покажет история науки. Однако понятие «воля» должно остаться в психологии, потому что поведенческая ситуация, требующая особой саморегуляции, никогда не исчезнет из жизни людей.

Список литературы:

1. Асмолов А.Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. — М.: Смысл, 2007.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. — Т. 3. — М.: Педагогика, 1983.
3. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции. — М.; СПб: Питер, 2006.
4. Левин К. Намерение, воля и потребность // Динамическая психология. — М.: Смысл, 2001. — С. 94–164.
5. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психологический журнал. — 2000. — Т. 21. №1. — С. 15–25.

Формирование саморегуляции произвольной активности — основа успешной деятельности обучающихся на разных возрастных этапах

Камбиева Т.П., Старая Русса

The formation of self-adjustment of voluntary activity — the basis for success of learners at different age stages

Kambieva T.P., Staraya Russa

Анализируя уровень саморегуляции подростков и юношей, состоящих на профилактическом учете и самостоятельно обратившихся в ПНД, следует отметить низкий уровень работоспособности, зрительно-моторной координации, самостоятельности, ответственности, программирования и контроля деятельности. Для работы с подростками и юношами была разработана модифицированная программа на основе профилактической программы доктора психологических наук В.А. Ананьева «Перешеек».

Профилактические тренинговые занятия проходят в группах обучающихся с целью первичной профилактики зависимостей (наркотической, алкогольной, никотиновой, поведенческой — комплексной) через самопознание, самовоспитание, повышение уровня жизни, компетентности обучающихся и выработку навыков здорового стиля жизни.

Предполагаемые результаты: уменьшение факторов риска употребления алкоголя, наркотических веществ, табака, токсических веществ; усиление личностных ресурсов,

препятствующих развитию саморазрушающих форм поведения; наличие навыков противодействия разрушающей среде, решения жизненных проблем, принятие ответственности за собственное поведение.

Каждый подросток или юноша отрабатывает совместно с психологом следующие темы. 1. Введение. Понятие зависимости, Мое отношение к алкоголизму, курению, наркотикам. Программа дня. Умение ставить цели и достигать их. Принятие решения. Умение сказать «нет». Забота о себе. 2. Структура личности. Кто я? Кто ты? Кто мы? Отношение к себе, к своему телу, снятие зажимов. Самооценка. «Декларация самооценности». 3. Чувства. Умение выражать чувства. Умение анализировать собственное состояние. Понятие стресса. «Совладающее поведение в стрессовых и проблемных для личности ситуациях». 4. Человек как сексуальное существо. Межличностное общение. Здоровая семья. Моя будущая семья. Бюджет. 5. Человек — социальное существо. Формирование навыков общения, эмпатии. Умение разрешать конфликты 6. Понятие смысла жизни и личностных ценностей. Подведение итогов.

Занятия проводятся в течение 2–4 месяцев. В дальнейшем, на протяжении нескольких месяцев проходит работа в индивидуальном режиме саморегуляции обучающимися с частичным консультированием психологом ПНД.

Анализ результатов обследования учащихся 1 класса МОУСОШ д. Дубовицы Старорусского района свидетельствовал, что зрительно-моторная координация у 83% детей на слабом уровне и у 17% детей на посредственном уровне; работоспособность — у 50% детей на посредственном уровне, у 33% детей снижена; продуктивность умственной деятельности ниже среднего уровня у 17% детей и снижена у 33% детей. Многие дети действительно не могут длительно удерживать правильный способ действия, не могут спокойно усидеть на уроке более 10–15 минут, что и свидетельствует о нарушении умственной работоспособности ребенка. Наиболее распространенной жалобой родителей и педагогов и сейчас является сетование на невнимательность и неусидчивость учащихся. Внимание осуществляет функцию контроля деятельности, оно связано с развитием самоконтроля. Слабая успеваемость в школе, заниженная самооценка часто связаны с избыточной двигательной активностью, расстройством внимания и импульсивностью. В настоящее время, как никогда раньше, наблюдается рост проявлений вербальной и невербальной агрессивности, новых форм нарушения поведения, нарушения речевого развития, несформированности произвольной саморегуляции. А это приводит к эмоционально-личностной и когнитивной неготовности к школьному обучению и дезадаптации.

Одним из определяющих факторов развития является регуляторный фактор (произвольная регуляция психической активности ребенка). «Формирование программы, постановка цели и задач, способов их выполнения, регуляция и самоконтроль — непременные условия адекватности любой деятельности» [4].

В настоящее время актуальным является системный подход к коррекции и развитию психики ребенка. Поэтому основой программы «Произвольность: от совместных действий к самостоятельности» служит технология «Комплексное нейропсихологическое сопровождение развития ребенка», фундаментом которой является «метод замещающего онтогенеза» А.В. Семенович. Коррекционными мишенями являются следующие уровни: непроизвольной саморегуляции, энергоснабжения и статокINETического баланса нейрорепродуктивных процессов (работа с блоком регуляциитонуса и бодрствования), «Я хочу...»; операционального обеспечения взаимодействия с собой и внешним миром (работа с блоком приема, переработки и хранения информации), «Я могу...»; произвольной саморегуляции, мышления и смыслообразующей функции психических процессов (работа с блоком программирования, регуляции и контроля), «Я должен...».

Целью программы является формирование произвольной регуляции двигательной активности, высших психических функций и эмоций через классно-урочную систему

преподавания, занятия хореографией, коррекционно-развивающие занятия с логопедом и психологом, выполнение домашних заданий.

Ожидаемый результат: повышение уровня произвольности психической активности, функций программирования, регуляции и контроля.

Критерии эффективности: 1) повышение работоспособности и продуктивности умственной деятельности; 2) самостоятельная организация выполнения заданий; 3) снижение количества ошибок по русскому языку и математике; 4) речевая продуктивность; 5) отсутствие тенденции к персевераторному стилю деятельности; 6) способность удерживать двигательную программу; 7) заинтересованность в улучшении результатов деятельности; 8) адекватное эмоциональное реагирование.

Принципы работы следующие: 1)совместное выполнение действия по речевой инструкции взрослому; 2)совместное выполнение действия по наглядной программе (распределение функционала между ребенком и взрослым); 3)совместное выполнение действия по наглядной программе к более свернутым формам реализации программы (роль взрослого уменьшается); 4)самостоятельное выполнение действия по внутренней программе (ребенок может вернуться к наглядной программе при затруднениях, взрослый может напомнить об использовании наглядной программы); 5)самостоятельное выполнение действия по внутренней программе и перенос ее на новый материал (взрослый может контролировать перенос); 6)от простого к сложному, т.е. упражнения постепенно усложняются.

Предполагается активная включенность в процесс формирования произвольности психической активности родителей и самих учащихся на всех этапах через выполнение домашнего задания учителя начальной школы, учителя по физической культуре, психолога, логопеда, руководителя хореографического кружка и активную работу в школе. Дома закрепляются знания и умения, полученные в школе, по принципу: «совместные действия — самостоятельные действия». Занятия проводятся в режиме образовательного процесса и домашнего закрепления постоянно. По мере необходимости проводятся индивидуальные занятия с учащимися 1—4 классов. Занятия могут быть групповые и индивидуальные.

Приходим к выводу, что, начиная с 70-х годов двадцатого века, в нашей стране начались изменения детской популяции по следующим направлениям: нарушение произвольной регуляции, ухудшение программирования, снижение процессов нейродинамики, увеличение детей с атипичным развитием. Обследуя детей и взрослых, можно отметить снижение уровня психофизиологической готовности, работоспособности, зрительно-моторной координации, продуктивности умственной деятельности, повышение импульсивности, наличие неадекватных эмоциональных реакций, несформированность пространственных представлений. Понимая проблемы, связанные с несформированностью произвольной регуляции, саморегуляции, необходимо начинать работу в этом направлении дошкольного образования.

Целью образовательной политики в сфере дошкольного образования является реализация права каждого ребенка на качественное и доступное образование, обеспечивающее равные стартовые условия для полноценного физического и психического развития детей как основы их успешного обучения в школе. Дошкольное образование в Российской Федерации является первым уровнем общего образования и направлено на формирование общей культуры; развитие физических, интеллектуальных, нравственных, эстетических и личностных качеств; формирование предпосылок учебной деятельности; сохранение и укрепление здоровья детей дошкольного возраста.

Программа МАДОУ «Детский сад д. Дубовицы «Домовенок» сформирована как программа психолого-педагогической поддержки позитивной социализации и индивидуализации, развития личности детей дошкольного возраста. Программа охватывает следующие образовательные области (по ФГОС): социально-коммуникативное развитие;

познавательное развитие; речевое развитие; художественно-эстетическое развитие; физическое развитие.

Одной из задач социально-коммуникативного развития дошкольников является становление самостоятельности, целенаправленности и саморегуляции собственных действий. Познавательное развитие предполагает развитие творческой активности, любознательности. Эффективное речевое развитие невозможно без владения речью как средством общения. Физическое развитие подразумевает приобретение опыта в таких видах поведения детей, как двигательное (выполнение упражнений, направленных на развитие координации, гибкости, равновесия, крупной и мелкой моторики обеих рук; овладение подвижными играми с правилами, что связано со становлением целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере), так и овладение элементарными нормами и правилами здорового образа жизни (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Именно формирование произвольной регуляции психических процессов становится приоритетным направлением в работе педагога-психолога ДОУ.

Создана творческая группа по разработке программ для дошкольных учреждений при МО психологов Старорусского района, где активно изучаются рекомендации Семенович А.В. по коррекции и абилитации психического развития ребенка (когнитивные и двигательные методы применяются иерархизованно и взаимодополняюще); Конопкина О.А. о функциональных звеньях, реализующих структурно полноценный процесс саморегуляции (принятая субъектом цель деятельности; субъективная модель значимых условий; программа исполнительских действий; система субъективных критериев достижения цели (критериев успешности); контроль и оценка реальных результатов; решение о коррекции системы саморегулирования); Моросановой В.И. об индивидуальном стиле саморегуляции произвольной активности человека (каким образом человек планирует и программирует достижение жизненных целей, учитывает значимые внешние и внутренние условия, оценивает результаты и корректирует свою активность для достижения субъективно-приемлемых результатов); Машина В.А. о различных уровнях психической регуляции поведения в зависимости от того, в каких видах деятельности человек будет выступать как «личность», а в каких- как «индивид». Именно в способности к саморазвитию проявляется активность личности.

Можно предположить, что, развивая способности планировать, программировать, моделировать, оценивать результаты у детей, тем самым мы развиваем основные звенья саморегуляции ребенка. Развивая самостоятельность, гибкость, надежность и т.д., мы развиваем регуляторно-личностные свойства — инструментальные свойства личности.

Формирование у ребенка полноценной функциональной структуры процессов психической регуляции является специальной педагогической задачей, которая и должна решаться в качестве таковой в разных видах доступной ребенку произвольной активности, на разных этапах его психического развития, при разных формах педагогического взаимодействия взрослого и ребенка [1].

Список литературы:

1. Конопкин О.А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека. — URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychlogy>
2. Машин В.А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека. — URL: <http://www.library.by/portalus/modules/psychlogy>
3. Моросанова В.И. Стилевые особенности саморегуляции личности // Вопросы психологии. — 1991. — №1.
4. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учеб. пособие. — М.: Генезис, 2007.

Мотивационная регуляция и надежность деятельности операторов электростанций

Качина А.А., Барабаншикова В.В., Леонова А.Б., Москва

Motivational regulation and job reliability among power station operators

Kachina A.A., Barabanshchikova V.V., Leonova A.B., Moscow

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ №14-06-00567.

В операторских видах труда вопросы обеспечения профессиональной надежности, предотвращения ошибок и срывов деятельности и поддержания высокой работоспособности имеют особую актуальность. Условия труда оперативного персонала энергообъектов характеризуются жесткой регламентацией и контролем, высокой ответственностью за результат, монотонностью деятельности или повышенной сложностью решаемых задач (в зависимости от этапа, участка работы). Данные факторы провоцируют развитие неблагоприятных функциональных состояний (острого и хронического утомления, психоэмоциональной напряженности) и поведенческих деформаций (склонность к риску, синдром выгорания и т.д.), что, в свою очередь, повышает вероятность совершения ошибок, которые могут повлечь за собой сбой в работе энергообъекта. Поэтому оценка адаптационных ресурсов и средств регуляции профессиональной деятельности оперативного персонала является ключевым фактором для прогноза функциональной надежности и помехоустойчивости операторов при работе в условиях повышенной напряженности [1, 2, 3].

В рамках разработки программы психологической поддержки и развития адаптационного потенциала оперативного персонала, нами был проведен мониторинг профессионального стресса и адаптационных ресурсов специалистов, работающих на энергообъектах в период подготовки и проведения XXII Зимних Олимпийских игр в г. Сочи.

Цель исследования: анализ профессионального стресса и выявление основных факторов для снижения надежности деятельности и развития состояний сниженной работоспособности оперативного персонала энергообъектов, работающего в условиях повышенной напряженности.

Выборка. В обследовании приняли участие сотрудники оперативных служб 11 подстанций ФСК ЕС, работающие на энергообъектах в период подготовки и проведения XXII Зимних Олимпийских игр в г.Сочи. Выборку составляли 116 мужчин в возрасте от 19 до 56 лет (ср. возраст — 31 год), со стажем работы от 1 года до 38 лет (ср. стаж — 9 лет) и стажем работы в должности от 1 года до 20 лет (среднее — 2 года).

Методики исследования. В состав диагностического пакета вошли: 1) Методика «Интегральная диагностика и коррекция стресса» (ИДИКС, [4]), 2) Методика оценки субъективно важных характеристик деятельности» Р. Хакмана и Г. Олдхема (русскоязычная адаптация А.Б. Леоновой [5]).

Результаты исследования.

1. Оценка стресс-факторов и психологической напряженности профессиональной деятельности оперативного персонала. В целом по всей обследованной группе индекс профессионального стресса находится на допустимом уровне — границе умеренного и выраженного нормативных диапазонов. Таким образом, обследованная группа относится к категории специалистов с повышенным уровнем напряженности трудовой ситуации, что может оказывать негативное влияние на функциональное состояние специалистов и эффективность их работы. Детальный анализ причин психической напряженности показал, что основные стресс-факторы, снижающие эффективность деятельности и работоспособность обследованного оперативного персонала, связаны со спецификой профессионального труда и изменением/ужесточением организационных политик и процедур в связи с высокой политической и социальной значимостью выполняемых задач.

Основные стресс-факторы характеризует как специфику выполняемого труда в целом (однотипность задач, монотонность выполнения, низкая автономия и необходимость следовать инструкциям), так и особенности реализации текущих задач и организационной политики (усиление контроля за деятельностью на всех уровнях организации, ужесточение регламентов производственного процесса, высокая личная ответственность за свой участок работы, отсутствие обратной связи). При этом наименее стрессовыми в работе обследованного персонала являются факторы условий труда (шум, внешние помехи, график работы, дефицит времени, сверхурочная работа).

К устойчивым формам неблагоприятного психологического состояния обследованных сотрудников относятся сниженное общее самочувствие (общая слабость и вялость), высокая тревожность и депрессивность (апатия, ощущение безнадежности и отсутствие смысла в происходящем).

По мере роста общего индекса стресса от умеренного к высокому у обследованного персонала появляются признаки нарушения психофизиологической регуляции деятельности (нарастет нервозность, внутреннее беспокойство, несобранность) и возрастает психологическая цена деятельности — развивается хроническое утомление, снижается выносливость и способность к экстремному напряжению.

2. Характеристика профессионального стресса в зависимости от уровня потенциальной мотивации. Для уточнения типа коррекционной работы и прогноза надежности деятельности обследованного персонала были выделены подгруппы с разной внутренней ценностью деятельности на основе двух критериев — индекса профессионального стресса и индекса профессиональной мотивации. Кластеризация данных по индексу потенциальной мотивации (ИПМ) показала устойчивое разбиение обследуемых на три группы.

Группа сотрудников с *низким ИПМ* (32,8% выборки) характеризуется наиболее высокой вероятностью срывов деятельности и хроническими проявлениями профессионального стресса. В ситуации высокой напряженности выполнение даже привычных рабочих задач требует от этих специалистов дополнительного расхода внутренних ресурсов. Подобное психофизиологическое напряжение препятствует выполнению работы на требуемом уровне качества, ведет к срывам деятельности, а также провоцирует закрепление хронических последствий стресса на уровне личностных и поведенческих деформаций.

Группа с *умеренным ИПМ* (44,8% выборки) характеризуется допустимым, но несколько сниженными показателями функционального состояния (выраженный острый стресс — когнитивная и эмоциональная напряженность, затруднения в поведении и исполнении) и признаками психофизиологического истощения. Специалистам данной группы частично удается компенсировать негативное влияние стресс-факторов за счет мотивационной регуляции деятельности и привлечения дополнительных внутренних ресурсов, однако дальнейшее повышение требований и общей рабочей напряженности приведет не только к снижению способности адекватно реагировать на трудности, но и эффективно выполнять привычные профессиональные обязанности.

Сотрудники с *относительно высоким ИПМ* (22,4%) — наиболее благополучная группа с точки зрения здоровья и функциональной надежности. Благодаря своим мотивационным установкам они успешно справляются с субъективно тяжелой профессиональной ситуацией. Персонал данной группы адекватно реагирует на повышение нагрузки (о чем свидетельствуют умеренные значения шкал острого стресса) и обладает высоким уровнем функциональных возможностей (признаки хронического стресса отсутствуют). Т.е. не смотря на общее негативное отношение к текущей профессиональной ситуации, повышение ее сложности и значимости, персонал данной подгруппы обладает необходимым «запасом психологической прочности» для эффективного выполнения работы на заданном уровне.

Обобщая полученные результаты, можно заключить следующее.

1. Центральным звеном проявлений профессионального стресса является стойкое негативное отношение к текущей профессиональной ситуации. Высокие нагрузки, ужесточение регламента и контроля за исполнением приводит к нивелированию смысла выполняемой работы, снижению мотивации и обесцениванию результатов труда. Влияние данных стресс-факторов приводит к развитию устойчивых форм неблагоприятного психологического состояния у обследованного персонала — проявлениям острого и хронического стресса, закреплению личностных и поведенческих деформаций.

2. Выделение групп риска по индексам профессионального стресса и потенциальной мотивации позволило выделить важный психологический ресурс, позволяющий сотрудникам эффективно адаптироваться к профессиональным трудностям и сохранять работоспособность и функциональную надежность в условиях чрезмерной рабочей нагрузки.

Список литературы:

1. Бодров В.А. Работоспособность человека — оператора и пути ее повышения // Психологический журнал. — 1987. — Т. 8. №3. — С. 107—117.
2. Бодров В.А., Орлов В.Я. Психология и надежность: человек в системах управления техникой. — М.: ИП РАН, 1998.
3. Леонова А.Б. Стресс-резистентность и структурная организация процессов саморегуляции деятельности // Психология саморегуляции в XXI веке / Под ред. В.И. Моросановой. — М.; СПб: Нестор-История, 2011. — С. 354—374.
4. Леонова А.Б. Методика интегральной диагностики и коррекции профессионального стресса (ИДИКС): Метод. руководство. — СПб: ИМАТОН, 2006
5. Организационная психология: Учебник / Под общ. ред. А.Б. Леоновой. — М.: ИНФРА-М, 2013.

Специфика совладания со стрессом у предпринимателей и топ-менеджеров

Ковалёва О.А., Кострома

The specifics of coping a stress at businessmen and top managers

Kovaleva O.A., Kostroma

Цель исследования — выявление специфических способов совладания у предпринимателей и топ-менеджеров. Наиболее разработана проблема стресса на рабочем месте в зарубежной психологии (С. Картрайт, К.Л. Купера, Т. Кокса, Д. Фонтаны, К. Маслач и др.). В отечественной науке проблема стресса, профессионального выгорания и совладания нашла отражение в работах Р. Лазаруса и С. Фолкман, Н. А. Наан, N. S. Endler, J. D. A. Parker, C. L. Cooper, D. Fontana; В.А. Бодрова, А.Б. Леоновой, Н.Е. Водопьяновой, А.А. Обознова, В.Е. Орла, Н.Н. Симоновой и др. [1, 2]

Методы: полуструктурированное интервью, авторская методика Перечень стрессовых ситуаций, психодиагностические опросники: *MBI* Методика диагностики профессионального выгорания К. Маслач, С. Джексон, 1986), Опросник способов совладания (Р. Лазаруса, С. Фолкман, 1988; адаптация Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, 2003) [4], «Шкала профессионального стресса» (Professional Life Stress Scale (*PLSS*) Д. Фонтаны, (1989)), метод кейсов «Поведение в стрессовых ситуациях».

Результаты исследования. Существует специфика совладания со стрессом у предпринимателей и топ-менеджеров. Согласно статистическим данным (по критерию Фишера), для топ-менеджеров наиболее стрессовыми ситуациями выступают: «проблемы с подчиненными» ($\varphi^*=2,44$, $p\leq 0,006$), «взаимодействие с собственником компании/компаньонами» ($\varphi^*=2,81$, $p\leq 0,001$), «условия работы» ($\varphi^*=2,57$, $p\leq 0,004$). Для предпринимателей наиболее стрессовыми являются факторы: «финансовое положение»

ние организации» ($\varphi^*=2,63, p \leq 0,003$), взаимодействие с контролирующими органами, органами власти ($\varphi^*=1,99, p \leq 0,02$) «нехватка времени» ($\varphi^*=2,72, p \leq 0,002$).

Общей тенденцией для предпринимателей и топ-менеджеров является применение копинг-стратегии «планирование решения проблемы (ср. балл 74,6), стратегии отвлечения и избегания (хобби, спорт, общение с близкими, сон, туризм, курение, алкоголь, езда за рулём).

Значимое различие между предпринимателями и топ-менеджерами выявлено по использованию копинг-стратегии «занятие спортом, экстремальными видами спорта» ($\varphi^*=1,63, p \leq 0,05$). Предприниматели более склонны выбирать данный способ совладания со стрессом, чем топ-менеджеры. Тенденция применять стратегии «отдых на природе и оздоровительные процедуры» выявлена у топ-менеджеров ($\varphi^*=1,99, p \leq 0,02$).

У предпринимателей в большей степени, чем у топ-менеджеров, выявлены специфические способы совладания: занятие общественной и благотворительной деятельностью, полный контроль и владение информацией, открытие новых направлений в бизнесе, творческое самовыражение: музыка, актерское мастерство ($\varphi^*=2,49, p \leq 0,005$). Таким образом, у предпринимателей спектр применяемых копинг-стратегий при совладании со стрессом более широк и специфичен, чем у топ-менеджеров.

Топ-менеджеры, нанятые собственником организации, находясь в более зависимом положении и чем предприниматели, менее свободно управляют условиями труда подчиненных и собственными условиями труда, что может являться причиной ухудшения взаимодействия с подчиненными и личной неудовлетворенности условиями работы (стресс-факторы: «проблемы, связанные с подчиненными» (78%), «взаимодействие с вышестоящим руководством» (41%), «условия работы» (37%)). Предприниматели более ориентированы на стратегическое развитие компании, преодоление конкуренции, постоянно пребывают в ситуации финансовых рисков, таким образом, наиболее стрессовыми для них являются факторы: «финансовое положение организации» (61%), «переговоры с клиентами» (57%), «нехватка времени» (54%).

Большинство предпринимателей признает наличие стресса неотъемлемой характеристикой своей профессиональной деятельности, умеренный уровень которого позволяет эффективно мобилизовать силы для решения новых задач, работать с большей интенсивностью.

Положительная корреляция между стресс-фактором «проблемы, связанные с подчиненными» и параметром профессионального выгорания «деперсонализация» ($R=0,328, p < 0,01$), свидетельствует о выраженной тенденции развивать негативное, циничное отношение к окружающим (сотрудникам, клиентам, партнерам по бизнесу/работе) при наличии данного стрессора. Не выявленной осталась причинно-следственная связь и влияние данных переменных друг на друга, что может явиться задачей дальнейших исследований. Преобладающей копинг-стратегией при совладании со стрессом на рабочем месте и у предпринимателей, и у топ-менеджеров является «планирование решения проблемы» (ср. балл 74,6). Для снижения общего напряжения и нейтрализации последствий стресса (по данным интервью) и топ-менеджеры, и предприниматели (85%) используют стратегии отвлечения и избегания (хобби, спорт и оздоровительные процедуры, общение с близкими, сон, туризм, курение, алкоголь, езда за рулём). У 25% выявлены специфические в среде руководителей организаций способы совладания: занятие общественной деятельностью, благотворительная деятельность, контроль и полное владение информацией, открытие новых направлений в собственном бизнесе, творческое самовыражение (музыка, актерская деятельность), занятие экстремальными видами спорта [3].

Ограничения и проблемные стороны исследования. 1. Ограничения тестовых методик, не позволяющих выявить полный перечень специфических стратегий совладания со стрессом. Поэтому больший упор сделан на применение метода интервьюиро-

вания. 2. Выявленные способы совладания могут быть специфичны не только для руководителей (топ-менеджеров и предпринимателей), но и для других категорий испытуемых. Очевидно, требуются сравнительные исследования с другими профессиональными выборками. 3. Сложно утверждать, что выявленные копинг-стратегии у предпринимателей и топ-менеджеров всегда осознанно выступают только как способы совладания со стрессом; очевидно, что они также используются для решения других задач.

Полученные результаты исследования могут служить основой для разработки адресных программ для оптимизации психологического состояния менеджеров, индивидуальных программ коучинга с руководителями (по повышению эффективности работы, развитию управленческих навыков и т.д.), а также программ групповой работы, в частности, тренингов по стресс-менеджменту для руководителей.

Оригинальность исследования заключается в следующем: сравнение выборки предпринимателей и выборки топ-менеджеров по показателям стресс-факторов и используемых копинг-стратегий, выявлена специфика совладания со стрессом на рабочем месте топ-менеджеров и предпринимателей как субъектов с разным уровнем ответственности и включенности в механизмы и ситуации принятия решения и контроля, разработаны методики для изучения специфики копинг-поведения у руководителей (метод кейсов, «Перечень стрессовых ситуаций»).

Список литературы:

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. — СПб: Питер, 2005.
2. Картрайт С., Купер К.Л. Стресс на рабочем месте. — Харьков: Гуманитарный центр, 2004.
3. Ковалёва О.А. Стресс-факторы и стратегии совладания с ними у предпринимателей и топ-менеджеров // Психология стресса и совладающего поведения: Мат-лы III Междунар. науч.-практ. конф. Кострома. 26–28 сент. 2013 г.: В 2-х тт. / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова, Е.В. Куфтяк, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. — Т. 2. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2013. — С. 107–109.
4. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. — Кострома: ГОУ ВПО КГУ им. Н.А. Некрасова, 2007.

Смысложизненные стратегии как проявление интегральной смысловой саморегуляции личности

Крутелёва Л.Ю., Ростов-на-Дону

Life-sense strategies as a display of the integral sense self-regulation of a person

Kruteleva L. Yu., Rostov-on-Don

Изучение закономерностей и стратегий работы внутреннего мира человека представляет собой важную и сложную задачу. Для составления психологического портрета личности и определения особенностей ее проявлений в различных сферах жизнедеятельности с точки зрения современной науки необходимы изучение и учет ценностей и жизненных приоритетов человека.

В структуре самосознания личности человека существует определенный образ самого себя, который интегрируется в виде Я-концепции личности. Осознание себя и своих способностей, интересов и возможностей, своих особенностей взаимодействия с самим собой и с окружающим миром играет важную роль в формировании ценностно-смысловой и мотивационной сфер личности. Следовательно, в рамках современной теории смысла (И.В. Абакумова, А.Г. Асмолов, Д.А. Леонтьев и др.), Я-концепция является проявлением смысложизненной концепции личности по отношению к самой себе. Как показано в работе Л.Ю. Крутелёвой, устойчивые мотивационно-смысловые особенности можно рассматривать как смысложизненные стратегии личности

[4, с. 136], при этом содержание и структура смысложизненной концепции личности определяет выбор ее смысложизненных стратегий в процессе осуществления любой конкретной деятельности.

В своем исследовании Л.Ю. Крутелёва доказывает тезис о том, что «смысложизненная стратегия — это сформировавшаяся в ходе онтогенеза на основе ментального опыта устойчивая система личностных смыслов индивида, позволяющая оптимизировать или минимизировать активность субъекта во взаимоотношениях с объективной действительностью и проявляющаяся в отношении к цели, процессу и результату деятельности, а также в отношении к жизни и самому себе» [4, с. 219].

Анализируя соотношения таких понятий, как смысложизненные ориентации, смысложизненные стратегии и смысложизненная концепция личности, Ж.Ю. Кара и Л.Ю. Крутелёва отмечают, что «посредством смысложизненной стратегии человек воспринимает, познает и реагирует на явления, процессы и закономерности окружающего мира. Совокупность смысложизненных стратегий личности образует систему свойств личности, которые закреплены в ее образе жизни и постоянно реализуются в ее жизнедеятельности» [2, с. 112]. Здесь важно подчеркнуть, что смысложизненные стратегии личности носят динамический характер, что «подразумевает постоянную ассимиляцию личностью социо-культурных ценностей и смыслов в зависимости от конкретных условий ее повседневной жизни» [2, там же]. Следовательно, можно заключить, что смысложизненные стратегии, являясь проявлением смысложизненной концепции личности, выполняют функцию смысловой саморегуляции личности.

Ценностно-смысловая сфера личности, формирующаяся в процессе онтогенеза, включает в себя индивидуальный опыт человека. Усвоенные ценности, нормы и правила формируют ее иерархическую структуру, определяя динамику смысловых структур от относительно простых личностных смыслов и смысловых установок до устойчивых смысловых образований (смысловые диспозиции, смысловые конструкты, высшие ценности). Специфика выбора различных смысложизненных стратегий, их сочетания, предпочтения или игнорирования отражает индивидуальные особенности смысложизненной концепции личности и определяет особый способ конструирования индивидуальной идентичности личности, индивидуальный выбор человека в ситуации вариативности и неопределенности, а также специфику ее взаимодействия с самой собой, с другими и с окружающей действительностью в целом.

Таким образом, смысложизненные стратегии, с одной стороны, детерминированы устойчивыми ценностными предпочтениями, возрастом, особенностями самоактуализации и общей направленностью личности, особенностями образа мира и самоотношения, мотивацией и жизненным контекстом, социо-культурными и экономическими условиями, а, с другой стороны, определяют систему саморегуляции личности, ее стремление к творчеству и саморефлексии.

Детально изучая механизмы формирования смысложизненных стратегий, О.Д. Кремененко указывает, что они определяются «рядом факторов: особенностями мотивационно-интенциональной сферы, хронологическим возрастом, жизненным контекстом, социокультурными и экономическими условиями» [3, с. 77]. Конкретизируя эти механизмы в виде пересечения плоскостей жизненных смыслов как атрибутов жизненного мира человека и смыслов его субъективного мира как устойчивой, стержневой системы в одном смысловом континууме, автор отмечает порождение все более сложных смысловых уровней смысложизненных стратегий, осуществляющееся посредством превращенных форм жизненных отношений [3, с. 82–83].

Рассматривая стадии формирования смысложизненных стратегий, О.Д. Кремененко утверждает, что они формируются в таких пространствах смысла познающего, как: 1) смысловая дивергенция или смысловой выбор — автор подчеркивает, что данная стадия является основой творческой самореализации личности; 2) раскрытие, понимание смысла

— здесь автор акцентирует внимание на том, что и «психология, и другие науки ключ к пониманию видят в осознании субъектом смысла, постижении значимости объекта познания, объяснении “себе” его бытия в мире»; 3) переживание — при этом автор указывает на то, что «смысл тесно связан с ним, хотя и не тождествен ему. Переживание есть проявление смысла, его след, устанавливающий связь между предшествующим и последующим моментами смыслообразования. Если смысл — отношение субъектного опыта к объектам действительности, то переживание — отношение к образу, возникающему в условиях раскрывающегося смысла. Переживание, таким образом, вторично» [3, с. 84–85].

Подводя итог, важно еще раз подчеркнуть то, что смысложизненные стратегии личности являются базовыми динамическими составляющими интегральной смысловой саморегуляции личности, которые детерминируются структурными элементами ценностно-смысловой сферы личности и напрямую определяют конкретную траекторию достижения цели.

Список литературы:

1. Абакумова И.В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе. (Психолого-дидактический подход). — Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. ун-та, 2003. — 480 с.
2. Кара Ж.Ю., Круталева Л.Ю. О соотношении понятий: смысложизненные ориентации, смысложизненные стратегии и смысложизненная концепция личности // Известия ЮФУ. Педагогические науки. — 2012. — Т. 1. — С. 111–116.
3. Кремененко О.Д. Особенности смысложизненных стратегий педагогов-руководителей общеобразовательных школ как фактор формирования безопасной образовательной среды: Дисс. ... канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2006. — 157 с.
4. Круталева Л.Ю. Психологические особенности смысложизненных стратегий студентов разной познавательной направленности, изучающих иностранный язык: Дисс. ... канд. психол. наук. — Ростов-на-Дону, 2005. — 222 с.
5. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 2003. — 487 с.

Адаптация методики измерения видов одиночества

Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Кострома

The Russian adaptation of types of loneliness questionnaire (SELSA)

Kryukova T.L., Ekimchik O.A., Kostroma

Исследование выполнено при поддержке проекта РФФИ №12-06-00135а.

Субъективное внутреннее переживание; болезненное осознание внутренней отдаленности от других людей — это одиночество. Человек может остро ощущать одиночество и в ситуациях интенсивного общения — в городской толпе, в кругу собственной семьи, среди друзей [3]. В современной психологии одиночество чаще всего понимается как тензионное (от англ. tension — напряжение) состояние, представляющее собой серьезный фрустрирующий фактор [4], провоцирующий негативные изменения в психической деятельности [6]. Анализ современного состояния проблемы одиночества и новых исследований в психологии показал, что данная проблема продолжает оставаться в фокусе внимания (например, см. материалы 13-го Европейского Психологического конгресса в Стокгольме, 2013) [7] в нескольких аспектах. Это и традиционно интересные исследователям — возрастные, культурные, социально-психологические, и новые аспекты проблемы — наследуемость одиночества (Pinquart M., Sorensen S., 2010). Последние исследования — лонгитюды с использованием близнецового метода — требуют значительных средств и объема. Обнаружено большое количество публикаций об одиночестве студентов [5, 7]. Мы, казалось бы, не отстаем от главных исследователь-

ких тенденций, однако размах исследований одиночества на западе (национальные и транскультурные проекты) говорит о том, что проблема давно стала составляющей социальной политики и практики социальной работы в обществе.

Одиночество — это переживание, вызывающее комплексное и острое чувство, выражающее определенную форму самосознания и показывающее раскол основной реальной сети отношений и связей внутреннего мира личности, что порождает дефицит в социальных и межличностных отношениях, которые субъект определяет как неудовлетворяющие его потребности [1, 2, 3].

R. S. Weiss, указывая на многофазность одиночества, одним из первых предложил рассматривать различные — эмоциональную и социальную — составляющие этого чувства [7].

Современные исследователи также выделяют виды одиночества: семейное, социальное, романтическое (Bernardon S. и др., 2011), изучают их в лонгитуде. Один из самых известных провели J. T. Cacioppo и коллеги из Чикаго — Chicago Centre for Cognitive and Social Neuroscience, 2002–2013 [6]. Группа Касиоппо установила влияние одиночества на социальные когниции, эмоции, личностные процессы, субъективное благополучие и здоровье. Показано: у здоровых людей воспринимаемое (субъективно оцениваемое) одиночество — это более важный предиктор негативных последствий *для здоровья*, чем реальная (объективная) социальная изоляция [6].

В отечественной психологии исследований по проблеме одиночества меньше в связи с наличием относительно небольшого набора исследовательских инструментов, в том числе, стандартизированных методик.

Целью нашего исследования была адаптация Шкалы эмоционального и социального одиночества для взрослых (SELSA) для русскоязычных респондентов. В исследовании приняло участие 146 человек в возрасте от 18 до 30 лет, средний возраст — 24 года (в сборе материала участвовала Репина Л.Н.). Методы исследования: Шкала социального и эмоционального одиночества для взрослых (*SELSA* или *Social and Emotional Loneliness Scale for Adults*), авторы DiTommaso, E. И Spinner, B. (1993); модифицированная шкала измерения одиночества UCLA Д. Рассела и Л. Э. Пепло (ред. Покровский, 1989).

Процедура адаптации заключалась в прямом и обратном переводе утверждений опросника, редакции формулировок вопросов в соответствии с семантикой и грамматикой русского языка, проверке шкалы на надежность и валидность статистическими методами. Шкала измеряет три параметра одиночества: романтическое одиночество, социальное одиночество и семейное одиночество. Две субшкалы методики романтическое одиночество и семейное одиночество измеряют эмоциональную составляющую чувства одиночества. Они позволяют оценить степень одиночества в контексте интимных и семейных отношений. Субшкала социальное одиночество измеряет включенность человека в общественную жизнь, ощущение принадлежности к группе.

По результатам психометрической проверки для всего опросника, в целом, были получены высокие значения надежности и внутренней согласованности вопросов по альфа Кронбаха ($\alpha=0,900$), корреляция с суммарной шкалой одиночества (r) была в пределах ($0,02-0,62$). Коэффициент половинного расщепления Гуттмана ($H=0,745$) отразил гомогенность вопросов.

Далее мы проанализировали психометрические характеристики для каждой из субшкал. Хорошие результаты были получены для субшкалы «Романтическое одиночество»: альфа Кронбаха ($\alpha=0,81$) корреляция вопросов с субшкалой ($0,51 < r < 0,83$), коэффициент гомогенности Гуттмана ($H=0,874$). Для субшкалы «Семейное одиночество» были получены следующие результаты: согласованность вопросов по альфа Кронбаха ($\alpha=0,81$), корреляции вопросов с субшкалой ($0,50 < r < 0,80$), коэффициент гомогенности Гуттмана ($H=0,838$). Психометрическая проверка субшкалы «Социальное одиночество» показала результаты, свидетельствующие о ее надежности: высокие значения для

альфа Кронбаха ($\alpha=0,906$), корреляции всех пунктов с суммарным баллом по социальному одиночеству в пределах допустимых значений ($0,38 < r < 0,76$), коэффициент гомогенности Гуттмана ($H=0,829$). Следовательно, мы можем констатировать надежность методики SELSA и направленность вопросов на измерение тех конструктов, которые были заложены в ее основу при создании.

Далее мы попытались воссоздать структуру методики с помощью факторного анализа. Результаты факторного анализа объясняют 58,95% дисперсии при разбиении общей массы вопросов на 7 факторов. Первые три фактора (фактор 1 — семейное одиночество; фактор 2 — романтическое одиночество, фактор 3 — социальное одиночество) имеют наибольший вес и долю объясненной дисперсии каждым из них более 10%, кроме того включают в себя большую часть пунктов методики (23 из 37) воссоздавая практически ее структуру.

Далее мы сравнили полученные нами данные ($n=146$ романтическое одиночество: $m_p=42,0$ $SD_p=15,8$; семейное одиночество: $m_p=20,9$ $SD_p=11,1$; социальное одиночество: $m_p=31,5$ $SD_p=14,3$) с результатами исследований в Канаде ($n=354$ романтическое одиночество: $m_k=42,6$ $SD_k=20,7$; семейное одиночество: $m_k=20,6$ $SD_k=11,0$; социальное одиночество: $m_k=31,1$ $SD_k=13,5$) (DiTommaso E., Spinner B., 1993) [10], и пришли к выводу об их практически полной идентичности. Это подтверждает, что переживание одиночества (прежде всего, романтического) и его отдельных аспектов свойственны представителям разных культур.

Внешняя валидность шкалы проверялась путем корреляции с методикой, хорошо себя зарекомендовавшей и направленной на измерение субъективного уровня одиночества, шкалой UCLA. Выявленные достоверно значимые прямые связи между уровнем субъективного одиночества по методике UCLA и субшкалами методики SELSA ($0,27 < r < 0,55$ при $0,009 < p < 0,05$) подтверждают внешнюю валидность и позволяют использовать ее далее для измерения когнитивной оценки видов одиночества.

Нами было установлено: методика SELSA позволяет определить различия в интенсивности измеряемых ею аспектов одиночества. С помощью критерия Фридмана мы сравнили субшкалы романтическое, семейное и социальное одиночество. Выявлено, что у наших респондентов уровень романтического одиночества достоверно значимо выше, чем уровень семейного и социального одиночества ($\chi^2=133,149$ при $p=0,000$). С помощью критерия Вилкоксона мы установили, что уровень семейного одиночества выше, чем социального ($Z=-5,099$ при $p=0,000$). Следовательно, у наших респондентов больше всего выражено *романтическое* одиночество и меньше — социальное, что говорит о социальной активности респондентов и явно выраженной, но неудовлетворенной потребности в близости, в романтических отношениях, в том числе, в семье.

Таким образом, чувство одиночества — это сложный и неоднозначный феномен, поскольку объединяет богатый спектр эмоций, состояний, а его выраженность и проявления влияют на разные аспекты личности и ее психологическое благополучие. Подвергнутая нами первичной адаптации методика SELSA (Шкала социального и эмоционального одиночества для взрослых, DiTommaso E., Spinner B., 1993) может быть использована для дальнейшего изучения разных видов одиночества у русскоязычных респондентов.

Список литературы:

1. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: Монография. — Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010.
2. Крюкова Т.Л., Екимчик О.А. Результаты начального варианта адаптации русскоязычной «Шкалы одиночества» (LS) Дж. Гервельд и Т. фон Тилбурга, 1999 // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. — 2013. — Т. 19. №4.- С. 63–69.
3. Прохоров А.О. Психология состояний. — М.: Когито-Центр, 2011.

4. Bernardon S. et al. Loneliness, attachment, and the perception and use of social support in university students // Canadian J. of Behavioral Science. — 2011. — V. 43(1). — P. 40–51.
5. Cacioppo J. T., Hawckley L. C.. Loneliness // M. R. Leary, R. H. Hoyle (Eds.). Handbook of individual differences in social behavior. — N.Y.: Guilford, 2009. — P. 227–240.
6. DiTommaso E., Spinner B. The Development and Initial Validation of Social and Emotional Loneliness Scale for Adults (SELSA) // Personality and individual Differences. — 1993. — V. 14, №1. — P. 127–134.

Разработка методики исследования синдрома профессионального «выгорания»

Мерзлякова Д.Р., Ижевск

Development of methodology for the study of burnout

Merzlyakova D.R., Izhevsk

Проблема исследования феномена профессионального «выгорания» встала особенно остро в течение последних трех десятилетий. Соответственно, возникает необходимость в диагностике данного психологического феномена. Созданием диагностического инструментария для выявления синдрома занимались ряд отечественных и зарубежных ученых.

Г. Фреденбергер использовал метод систематического наблюдения. Д. С. Форней, Ф. Валлас-Шутцман и Т. Т. Виггертс изучали «выгорание» на основе структурированного интервью. М. Хаак и Дж. В. Джонес применяли проективное рисование. Дж. Рафферти., Дж. П. Рафферти, Дж. П. Лемкоу и Р. Р. Пурди для оценки «выгорания» использовали метод самооценки.

Одним из наиболее известных методик диагностики профессионального «выгорания» является опросник МБИ (Maslach Burnout inventory), созданный К. Маслач и С. Е. Джексоном в 1979 году. Авторы МБИ понимают под «выгоранием» синдром, имеющий три основных компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию персональных достижений. По мнению данных авторов, этот синдром характерен для специалистов, работающих в сфере «человек — человек». Методика МБИ представлена тремя шкалами: 1) шкала «Эмоциональное истощение», которая измеряет чувство усталости и опустошения, которое возникает когда эмоциональные ресурсы человека оказываются исчерпанными, и он чувствует себя неспособным адекватно эмоционально реагировать; 2) шкала «Деперсонализации», которая измеряет уровень отрицательного, циничного либо безразличного отношения специалиста к его коллегам и реципиентам его труда; 3) шкала «Редукция профессиональных достижений» измеряет чувство компетентности, эффективности и успешности в работе с людьми (Маслач, Джексон, 1979, с. 8).

Другим известным опросником является опросник ВМ (Burnout Measure), созданный А. М. Пинес и Е. Аронсон в 1988. Согласно авторам теста, «выгорание» представляет собой состояние физического и психического истощения, вызванное длительным пребыванием в эмоционально нагруженных ситуациях (Пинес, Аронсон, 1988, с. 246–252).

Отечественными исследователями также были созданы опросники, позволяющие измерить уровень «выгорания». А.А. Рукавишниковым и В.Е. Орлом был создан «Опросник психического «выгорания» для учителей», включающий в себя шкалу психоэмоционального истощения, шкала личностного отдаления и шкала профессиональной мотивации (Рукавишников, Орёл, 2001, с. 3).

При этом следует отметить, что, несмотря на очевидный прогресс в создании диагностического инструментария «выгорания», возникает необходимость расширения ассортимента инструментария диагностики профессионального «выгорания» в отечественной психологической практике.

С опорой на опыт зарубежных и отечественных исследователей и с учетом существующих моделей профессионального «выгорания» нами была сконструирована теоретическая модель и система шкал «Опросника самооценки профессионального «выгорания»». Это, в свою очередь, позволило максимально отразить соответствующие компоненты профессионального «выгорания» в тестовых показателях методики.

Приступая к разработке методики диагностики «выгорания», мы опирались на общие выводы, сделанные нами в процессе анализа теоретических концепций «выгорания» и данные эмпирических исследований этого феномена. При этом было использовано следующее теоретическое определение данного явления: «Профессиональное «выгорание» — это устойчивое, прогрессирующее, негативное окрашенное психологическое явление, которое характеризуется негативным отношением специалиста к микросоциальному окружению (реципиенты и коллеги), к макросоциальному окружению, к профессиональной роли и искажением восприятия временной перспективы». При создании данного определения мы опирались на концепцию К. Маслач, которая считала, что синдром «выгорания» является результатом профессиональных проблем и диагностика чувств, тесно привязанных к профессии, отделяет «выгорание» от других более общих состояний, таких как депрессия, которые могут быть обусловлены и не-профессиональной жизнью (Маслач, 1996, с. 22).

Согласно анализу теоретических представлений, получивших ранее эмпирическое обоснование, измерение синдрома профессионального «выгорания» должно опираться на ряд основных характеристик (Мерзлякова, 2012, с. 189): 1) негативное отношение к микросоциальному окружению (реципиенты и коллеги); 2) негативное отношение к макросоциальному окружению; 3) негативное отношение к профессиональной роли; 4) искажение восприятия временной перспективы. Данным гипотетическим конструктам были даны следующие операциональные определения.

Негативное отношение к микросоциуму. Характеризуется отрицательными эмоциями по отношению к реципиентам своего труда и коллегам по работе. В зависимости от сферы деятельности специалиста реципиентами могут быть ученики, пациенты, покупатели и т.д.

Негативное отношение к макросоциуму. Проявляется отрицательными эмоциями по отношению к социальным стратам и общественным институтам. Социальные страты являются элементами социальной структуры. Страта может быть социальным слоем или социальной группой, объединенной неким общим социальным признаком (имущественным, профессиональным или иным). К общественным институтам относят семью, образование, религию.

Негативное отношение к профессиональной роли — негативное оценивание своей профессиональной роли.

Искажение восприятия временной перспективы — изменение восприятия настоящего и будущего времени.

Выделенные теоретические конструкты были положены в основу четырёх шкал будущей методики, названных соответственно *Шкалами негативного отношения к микросоциуму, негативного отношения к макросоциуму, негативного отношения к профессиональной роли и искажение восприятия временной перспективы*. Кроме того, основываясь на данных и ряда исследований и опираясь на более детальное изучение теоретических подходов мы выдвинули предположение о том, что кроме показателей «выгорания» по отдельным шкалам, необходимо оценивать и показатель общего уровня профессионального «выгорания». Это позволило бы оценить насколько данный феномен подвергает своему влиянию того или иного профессионала. Кроме того, в данном случае мы могли бы оценить не только степень выраженности данного феномена у конкретного индивида, но и оценить какая составляющая данного феномена выражена наиболее сильно. Исходя из этого наряду с упомянутыми шкалами был введен показатель общего уровня профессионального «выгорания», или *Индекс профессионального «выгорания»*.

В соответствии с операциональными определениями к каждому конструкту был составлен текст первичной формы Опросника самооценки профессионального «выгорания», включающий 38 пунктов. Каждый пункт включал в себя шкалу высказываний от полного отсутствия симптомов профессионального «выгорания» до крайней выраженности показателей данной шкалы. «Шкала негативного отношения к микросоциуму» состояла из 10 пунктов, «Шкала негативного отношения к макросоциуму» — из 8 пунктов, «Шкала негативного отношения к профессиональной роли» — из 9 пунктов и «Шкала искажение восприятия временной перспективы» — из 11 пунктов.

Заключение. Необходимость исследования синдрома профессионального «выгорания» и создания методики по его измерению обуславливается как теоретическими потребностями психологической науки, так и запросами практики. На основании разработанного нами теоретического конструкта была создана методика. При ее создании мы исходили из необходимости измерения синдрома профессионального «выгорания» как единого интегрального показателя, а также и его составляющих, описывающих различные характеристики синдрома профессионального «выгорания». Настоящее исследование по разработке методики измерения уровня профессионального «выгорания» и его психометрическая проверка показали, что опросник самооценки синдрома профессионального «выгорания» может использоваться в исследовательских целях в качестве надежной методики его фиксации. Мы предполагаем, что использование данной методики в практической деятельности психологов будет эффективным как в профилактике, так в коррекции синдрома профессионального «выгорания».

Список литературы:

1. Баранов А.А. Стрессоустойчивость и мастерство педагога. — Ижевск: УдГУ, 1997. — 114 с.
2. Мерзлякова Д.Р. Особенности восприятия ритма внутреннего времени при депрессии и синдроме профессионального «выгорания» // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия Педагогика, психология. — 2012. — №2. — С. 189—193.
3. Орёл В.Е. Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Дис. ... доктора психол. наук. — Ярославль, 2005. — 449 с.
4. Рукавишников А.А. Личностные детерминанты и организационные факторы генезиса психического выгорания у педагогов: Дисс. канд. психол. наук. — Ярославль, 2001. — 158 с.
5. Maslach C., Jackson S. E., Leiter M. P. Maslach Burnout Inventory Manual (Third Ed.). — Palo Alto, California: Consulting Psychological Press, Inc., 1996. — 52 p.
6. Maslach C., Pines A. Burnout: The loss of human caring // Experiencing Social Psychology / A. Pines, C. Maslach (Eds.). — N.Y.: Knopf, 1979. — P. 246—252.

Регуляторно-личностная типология учащихся с различным уровнем развития осознанной саморегуляции и успешности учебной деятельности

Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Филиппова Е.В., Москва

Regulatory-personality typology of students with different level of development of conscious self-regulation and the success of learning activity

Morosanova V.I., Tsyganov I.Yu., Filipova E.V., Moscow

Исследование выполнено в контексте разработки проблемы регуляторных и личностных предикторов академической успешности учащихся старших классов общеобразовательной школы в русле дифференциального подхода к изучению осознанной саморегуляции (Моросанова В.И. (ред.), 2012, 2013). В качестве регуляторных предикторов объектом изучения в проведенных за последние несколько лет исследованиях выступила степень сформированности и стилевые особенности индивидуальной сис-

темы осознанной саморегуляции. Личностные особенности индивидуальности в этих исследованиях представлены особенностями самосознания, мотивационными и эмоциональными аспектами отношения к учению, личностно-темпераментальными диспозициями учащегося [3, 4].

Введение в систему современного школьного образования необходимости прохождения общего и единого государственных экзаменов инициировало исследования психологических факторов общей результативности и надежности действий учащихся на экзаменационном тестировании [4,5]. В этих исследованиях удалось доказать, что успешность сдачи экзамена (количество баллов ОГЭ и ЕГЭ) обеспечивается, в том числе, общим уровнем сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции, а надежность учебных действий на экзамене — особенностями развития регуляторно-личностных свойств, в частности, регуляторной надежности.

Одно из новейших эмпирических исследований посвящено изучению вклада в учебную успешность в ситуации экзамена взаимосвязи стилевых особенностей саморегуляции и отношения к учению. Выборку исследования составили 506 учащихся 9—11 классов. Респонденты были обследованы с использованием методик: «Стиль саморегуляции учебной деятельности, ССУДМ» (В.И. Моросанова, А.В. Ванин, И.Ю. Цыганов); «Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению в средних и старших классах школы» (А.Д. Андреева, А.М. Прихожан); «Личностный профиль ЕРР» (Г.Ю. Айзенк; адаптация А.Г. Шмелева).

В этом исследовании удалось установить основные закономерности этой взаимосвязи у старшеклассников, определить и уточнить ее факторную структуру, а также выявить степень воздействия выделенных факторов, описывающих данную взаимосвязь, на результаты выпускных экзаменов. Трехфакторное решение (56% суммарной дисперсии), интерпретирующее факторную структуру взаимосвязи саморегуляции и отношения к учению у старшеклассников, и описывающее ее общие закономерности, составили факторы «Оперативности» (19%), «Целеустремленность» (19%), «Устойчивость мотивации» (18%). Регрессионная модель показала, что результат учащегося на выпускном экзамене в определенной мере (17%) зависит от его умения оперативно регулировать свою активность, устремленности к регуляции достижения предстоящих учебных целей, регуляторной устойчивости мотивов, характеризующих отношение к учению.

Полученные сведения получили развитие на индивидуально-типологическом уровне при построении регуляторно-личностной типологии, — второго краеугольного аспекта наших исследований в рамках дифференциально-регуляторного направления. Итогом классификации респондентов на основе индивидуальных значений по факторным показателям «Оперативности», «Целеустремленности», «Устойчивости мотивации» стало выделение 5 групп: «Слабомотивированный» тип (81 человек, 16% выборки), «Организованный» тип (81 человек, 16% выборки), «Оптимальный» тип (105 человек, 21% выборки), «Нецелеустремленный» тип (122 человека, 24% выборки), «Неоперативный» тип (117 человек, 23% выборки). Учащиеся разных типов отличаются выраженностью этих показателей, особенностями саморегуляции и отношения к учению, выраженностью личностных диспозиций и, что немаловажно, успешностью на экзамене. Наиболее успешными на выпускном экзамене оказались представители «Оптимального» ($m=0,66$) и «Организованного» ($m=0,33$) типов, которые превосходят («Оптимальный» — значимо: $p<0,05$) по этому показателю учащихся остальных типов («Слабомотивированного»: $m=-0,21$; «Нецелеустремленного»: $m=-0,34$; «Неоперативного»: $m=-0,15$).

Новой задачей при анализе собранного массива данных стало сравнение психологических особенностей групп с высоким, средним и низким общими уровнями развития осознанной саморегуляции с точки зрения распространенности выделенных регуляторно-личностных типов. В группе учащихся с низким общим уровнем развития осознанной саморегуляции (75 учащихся) наибольшую долю составляют представители

«Нецелеустремленного» типа (40 человек, 53,3%). В меньшей степени представлены старшеклассники, составляющие «Слабомотивированный» (25 человек, 33,3%) и «Неоперативный» (10 человек, 13,3%) типы. «Оптимальный» и «Организованный» типы в ней не представлены.

В группе учащихся со средним общим уровнем развития осознанной саморегуляции (314 человек), в той или иной степени, представлены каждый из 5 выделенных типов. Наиболее распространены (106 человек, 33,8%) старшеклассники «Неоперативного» типа; наименее — «Организованного» (28 человек, 8,9% выборки).

В группе с высоким общим уровнем развития осознанной саморегуляции (117 человек) подавляющее большинство учащихся представляют либо «Оперативный» (53 человека, 45,3%) тип, либо «Оптимальный» (61 человек, 52,1%). Остальные типы представлены незначительным количеством респондентов. Таким образом, можно увидеть, что чем выше уровень саморегуляции, тем выше доля учащихся с «Оптимальным» и «Оперативным» регуляторно-личностными типами.

Далее, три рассматриваемые группы также сравнивались по степени успешности на выпускных экзаменах. Для этого вначале нами было определено число респондентов, сдавших экзаменационные тестирования в каждой из них: с низким уровнем развития саморегуляции ($N=34$); со средним уровнем ($N=71$); с высоким уровнем ($N=32$). Затем были вычислены средние стандартизированные значения успешности для каждой группы, впоследствии сопоставленные между собой. Полученные результаты показали, что учащиеся «высокой» группы ($m=0,46$) превосходят по успешности как «среднюю» ($m=0,05$), так и «низкую» ($m=-0,53$) группы. Использование апостериорного критерия множественного сравнения Шеффе, показало, что учащиеся «низкой» группы значимо ($p<0,05$) уступают по успешности и «средней» и «высокой».

Таким образом, полученные результаты еще раз подтвердили значимую роль развития осознанной саморегуляции в ее взаимосвязях с отношением к учению в обеспечении академической успешности, а также углубили представления об индивидуальнотипологических аспектах взаимосвязи саморегуляции и личности. У старшеклассников, обладающих высоким уровнем развития осознанной саморегуляции, как правило, складываются «Оптимальный» или «Организованный» регуляторно-личностные типы, в то время как в группе с низкой саморегуляцией они не представлены. Следует отметить, что «высокая» и «средняя» группы не отличаются по успешности. При среднем уровне развития саморегуляции могут формироваться и продуктивные типы вследствие того, что высокая мотивация и позитивное отношение к учению начинают играть более заметную роль в организации учебной активности, способствуя оптимизации и успешности обучения.

Список литературы:

1. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2012. — 519 с.
2. Моросанова В.И. Дифференциально-психологические основы саморегуляции в обучении и воспитании подрастающего поколения // Мир психологии. — 2013. — № 2 (74). — С. 189–199.
3. Моросанова В.И., Аронова Е.А. Саморегуляция и самосознание субъекта // Психологический журнал. — 2008. — Т. 2. №1. — С. 14–22.
4. Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Ванин А.В., Филиппова Е.В. Взаимосвязь мотивации и осознанной саморегуляции учения // Психологические исследования: электронный научный журнал. — 2012. — Т. 5. №24. — С. 5. — URL: <http://psystudy.ru>
5. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г., Богданова О.Е. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2014. — №4 — С. 4–17.

Особенности стиля управления у руководителей с различным отношением к инновациям

Мотовилина И.А., Истра

Peculiar leadership styles of managers with varying attitudes to innovations

Motovilina I.A., Istra

Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ, проект №14-06-00-567.

В условиях организационных трансформаций роль руководителей как высшего, так и среднего уровня значительно возрастает. Фактически, именно менеджеры являются основным «двигателем» реорганизации. В связи с этим значительно растет их общая нагрузка, т.к. руководители вынуждены совмещать и управление нововведениями, и управление в сфере текущих «повседневных» задач компании.

В силу значимости управленческой деятельности в условиях организационных изменений широко обсуждаются особые требования к руководителям динамично развивающихся предприятий. Распространена точка зрения, что организации в период нововведений нуждаются в руководителях, отличающихся выраженной инновационной направленностью, позитивно оценивающих нововведения и активно в них участвующих [5, 6]. Вместе с тем, отдельные авторы описывают некоторые практические трудности адекватного подбора руководителей инновационных проектов: во-первых, назначение руководителей происходит нередко «спонтанно», без прохождения полной процедуры оценки психологических качеств и компетенций, во-вторых, наиболее профессиональными и эффективными выглядят менеджеры, умеющие быстро оценивать ситуацию, вызывать доверие и предлагать интересное решение проблемы, при этом оно может оказаться интуитивным или «готовым», т.е. типовым, не подходящим к актуальным условиям [1]. Кроме того О.С. Советова, описывая индивидуально-личностные особенности инноваторов, указывает, помимо адаптивных, конструктивных черт, на такие особенности, как игнорирование авторитетов и социальных правил, агрессивное отстаивание своих прав [4]. Данное исследование направлено на выявление особенностей подходов к управлению у руководителей с разным отношением к инновациям. Исследование продолжает цикл работ, начатых под руководством проф. А.Б. Леоновой, направленных на изучение различных аспектов профессиональной деятельности в условиях внедрения организационных нововведений [2].

Методика. Исследование было проведено в компании, которая является лидером на российском рынке IT-услуг в области интеграции сложных информационно-коммуникационных систем, входит в TOP-10 российских системных интеграторов, а также относится к 20 крупнейшим российским IT-компаниям по объему бизнеса. В качестве основного предмета исследования была выбрана взаимосвязь стиля управления и отношения к инновациям. Основное направление деятельности компании — разработка и внедрение высокотехнологичных решений, эта сфера динамично развивается, что является хорошим обоснованием для проведения нашего исследования именно в этой компании. Особая актуальность исследования связана с тем, что оно проводилось в динамично развивающейся компании, в которой в тот период времени внедрялась система управления качеством. В исследовании приняли участие 30 менеджеров среднего уровня от 25 до 40 лет.

В исследовании были использованы следующие методики: 1) опросник «Решетка лидерства» (Р. Блейк, Дж. Моутон), 2) анкета «Отношение к организационным изменениям» (А.Б. Леонова, И.А. Мотовилина), 2) тест «Ценностные ориентации руководителя» (Т.С. Кабаченко).

Результаты. В зависимости от отношения к текущим организационным изменениям (показатель анкеты «Отношение к организационным изменениям») руководите-

ли были разделены на три подгруппы: а) руководители с негативными отношением к инновациям (*1-ая подгруппа*); б) руководители с нейтральным отношением к инновациям (*2-ая подгруппа*); в) руководители с позитивным отношением к инновациям (*3-я подгруппа*). Выделение именно трех основных типов отношения к инновациям можно считать общепринятым [4, 5].

Описывая различия между стилями управления, используемыми руководителями данных подгрупп, следует отметить, что менеджеры с негативными конкретными инновационными установками, т.е. наиболее недовольные актуальными организационными изменениями, отличаются наименее сбалансированным стилем управления. Во-первых, в данной подгруппе показатель ориентации на задачу выше показателя ориентации на персонал (различия значимы на уровне тенденции, т.е. $p < 0,1$ по критерию Вилкоксона). Значимость решения трудовых задач является бесспорной, однако руководители, не учитывающие потребности, проблемы и индивидуальные особенности своих подчиненных, сталкиваются с серьезными трудностями при управлении ими. В соответствии с теорией Р. Блейка и Дж. Моутон, ориентация исключительно на задачу нередко вызывает обратный эффект и, с высокой степенью вероятности, не приводит к решению поставленных организационных целей. Вместе с тем, можно позитивно оценить выраженность у руководителей 1-й подгруппы стратегического уровня ценностных ориентаций, что проявилось в повышении показателей установок на политический анализ и анализ социальных процессов.

Во-вторых, между показателями трех основных уровней ценностных ориентаций в группе руководителей с негативными инновационными установками также были выявлены статистически значимые различия. В первую очередь эти менеджеры ориентированы на уровень задач, затем — на уровень стратегии и в последнюю очередь — на уровень средств. Анализируя соотношение уровней ориентаций в других подгруппах руководителей, можно заметить, что для остальных свойственна большая согласованность системы ценностных ориентаций, что должно обеспечивать большую гибкость при принятии управленческих решений.

Описывая отдельные полученные результаты, можно обратить внимание на выявление ожидаемой тенденции: обследованные руководители с позитивными инновационными установками характеризуются креативностью. Сочетание таких индивидуальных особенностей, как креативность и новаторство, можно отнести к широко обсуждаемым в литературе феноменам [4]. Кроме того, данная группа руководителей, в отличие от остальных, демонстрирует более выраженную установку на административные методы. С одной стороны, влияние подобной установки может приводить к недовольству со стороны подчиненных. С другой стороны, если учитывать относительно выраженную ориентацию на персонал у этих руководителей, то использование административных методов можно рассматривать как показатель широкого арсенала средств управления персоналом, определенной управленческой гибкости, готовности к принятию непопулярных решений при необходимости. Таким образом, мы склонны считать именно их стиль управления наиболее эффективным, т.к. в данной подгруппе, во-первых, показатели ориентаций на персонал и на задачу почти приближены друг к другу, во-вторых, их ценностные ориентации также довольно сбалансированы.

С точки зрения практической значимости, одним из наиболее интересных и закономерных результатов данного исследования является обнаружение взаимосвязи между отношением к инновациям и оценкой возможности должностного роста в период преобразований (статистическая значимость по коэффициенту корреляции Спирмана на уровне $p < 0,05$). Таким образом, руководители, отличающиеся позитивным отношением к нововведениям, ориентированы на активное карьерное развитие, которое нередко значительно упрощается в период реорганизации из-за кадровых перестановок, реструктуризации, повышения текучести кадров. В целом наличие подобной мотива-

ции у руководителей является закономерным, в противном случае они бы не достигли своего должностного статуса. Однако выраженные карьерные планы не всегда коррелируют с ориентацией на достижение целей организации. Кроме того, в одном из наших предыдущих исследований было показано, что инноваторы склонны к манипуляционным действиям и асоциальному совладающему поведению [3], что при сочетании с выраженной ориентацией на карьерный рост может приводить к использованию нечестных и «жестких» способов построения карьеры.

Таким образом, основными практическими рекомендациями по результатам, полученным в ходе данного исследования, будут следующие. Во-первых, при планировании или в период организационных нововведений желательно проводить исследование отношения руководителей к инновациям (с применением психологических методов оценки). Во-вторых, при проведении психодиагностических процедур следует отдельно исследовать склонность к карьерному манипулированию, лояльность к организации, т.к. некоторая часть руководителей, позитивно оценивающих инновации, любят не столько нововведения, сколько «себя в них», а точнее — свой должностной рост.

Список литературы:

1. Грайф З., Куртц Х.-Ю. Контроль страха в процессе интенсивного внедрения инноваций // Страх в работе менеджеров. Психология и инновационный менеджмент: Сборник / Под ред. Фраймут Й. — Харьков: Гуманитарный Центр, 2005.
2. Леонова А.Б., Мотовилина И.А. Профессиональный стресс в процессе организационных изменений // Психологический журнал. — 2006. — №2.
3. Мотовилина И.А. Взаимосвязь стратегий преодоления стрессовых ситуаций и установок по отношению к инновациям // Психология саморегуляции в XXI веке: Сборник / Под отв. ред. В.И. Моросановой. — СПб; М.: Нестор-История, 2011.
4. Советова О.С. Основы социальной психологии инноваций. — СПб: СПбГУ, 2000.
5. Стюарт Д. Тренинг организационных изменений. — СПб: Питер, 2001.
6. Хотяшева О.М. Инновационный менеджмент. — М.: Питер, 2005.

Роль семьи в организации самоконтроля у больных сахарным диабетом 1 типа

Ованесбекова М.Л., Москва

The role of the family in self-organisation in patients with Type 1 Diabetes

Ovanesbekova M.L., Moscow

Актуальность определяется, во многом, практической значимостью. На основе результатов исследования строятся рекомендации по улучшению программ обучения больных сахарным диабетом. Частое участие матерей детей младшего возраста в школах диабета позволяет выделить задачу поиска рекомендаций по работе с детьми именно для родителей. Кроме того, исследование значимо также и теоретически, ведь механизмы влияния семейных факторов на развитие и организацию саморегуляции до конца не ясны [5].

Цель исследования: анализ влияния семейного фактора на организацию самоконтроля у больных сахарным диабетом 1 типа с разным возрастом манифестации заболевания.

Методологическая основа исследования: системный подход к психологической саморегуляции, основанный на теории деятельности [1–4].

Объект исследования: психологическая саморегуляция и самоконтроль. Предмет исследования: семейные факторы организации самоконтроля у больных СД 1 типа.

Общетеоретическая гипотеза: роль семьи в организации самоконтроля у больных сахарным диабетом 1 типа может отличаться в разных группах (с возрастом манифестации диабета в детском, подростковом и юношеском возрасте), такое различие может

зависеть от разной сформированности уровней саморегуляции в возрасте манифестации: младший школьный возраст является возрастом становления операционально-технического уровня саморегуляции, подростковый — личностно-мотивационного, тогда как в юношеском возрасте саморегуляция может быть сформирована.

Эмпирические гипотезы: 1) роль семьи в организации самоконтроля может отличаться у разных групп больных: в группе с манифестацией диабета в детском возрасте потребность в помощи самоконтроля наибольшая, в группе с манифестацией диабета в подростковом и юношеском возрасте наибольшая потребность в эмоциональной поддержке и принятии заболевания; 2) влияние семьи на организацию самоконтроля может быть разнонаправленным; факторами, определяющими эту разнонаправленность, могут быть такие характеристики структуры и микродинамики семейных отношений как связи, стили эмоциональной коммуникации и паттерны взаимодействия между членами семьи.

Методический инструментарий: беседа, тест Лазаруса, *тест родительского отношения* (А.Я. Варга, В.В. Столин) и семейная социограмма Эйдемиллера, показатели гликированного гемоглобина, взятые из медицинских записей (общепринятые); модификация методики Дж. Сакса «Незаконченные предложения», модифицированная версия методики исследования самооценки Дембо — Рубинштейн (уникальные).

Исследование было проведено в рамках сотрудничества с ФГБУ ЭНЦ. Всего в исследовании приняло участие 19 человек: 7 мужчин и 12 женщин в возрасте от 18 до 37 лет. Пациенты различаются по количеству осложнений и их тяжести, также по социально-демографическому положению и уровню образования: среднее, среднее специальное, высшее. Испытуемые были разделены на 3 группы: больные СД1 с манифестацией заболевания в детском возрасте; больные СД1 с манифестацией заболевания в подростковом возрасте и больные СД1 с манифестацией заболевания в юношеском возрасте.

Обработка статистических данных производилась с помощью программы SPSS Statistics 17.0. Анализ проводился с помощью критериев: непараметрический критерий Крускала — Уоллеса, асимптотический критерий Пирсона, критерий Манна — Уитни. В связи с ограниченностью выборки большую долю занимал качественный анализ данных.

Результаты. Гликированный гемоглобин (показатель компенсации, HbA1c) статистически значимо отличается у трёх групп ($p=0,024$). Для испытуемых 3 группы характерна компенсация диабета, у них показатели ниже, чем у остальных групп.

Группы отличаются по эффективности организации самоконтроля. Наименее эффективной является организация самоконтроля у испытуемых 2 группы. Их программа действий характеризуется ограниченностью, а оценка — формальностью. Испытуемые 3 группы отличаются повышенным вниманием к контролю и высокой результативностью контроля, для них деятельность самоконтроля сверхзначима.

Также группы отличаются по отношению к диабету. У испытуемых 1 и 2 группы отношение к СД преимущественно определяется его влиянием на организм; для испытуемых 2 группы также важна лёгкость осуществления самоконтроля. Отношение к СД у испытуемых 3 группы характеризуется поиском источников развития.

Испытуемые трёх групп отличаются по эффективности осуществления саморегуляции на личностно-мотивационном уровне. Испытуемые 1 и 2 групп чаще несамостоятельно принимают важные решения, реже используют активные копинг-стратегии, зависимы в самооценке (в том числе в контроле диабета). Мотивация самоконтроля также во многом определяется родительским отношением к их болезни. Испытуемые 3 группы отличаются большей самостоятельностью и большей эффективностью личностно-мотивационного уровня саморегуляции и самоконтроля СД.

Были выявлены межгрупповые различия по структуре семейных отношений: для 1 и 2 групп в большей степени характерны паттерны отношений с родителями, при ко-

торых дети чрезмерно зависимы от родителей, имеющих тенденцию контролировать всю деятельность детей, чем для 3 группы.

Помощь семьи в организации самоконтроля у больных с разным возрастом манифестации не одинакова. У 1 группы помощь определяется помощью с технической частью. У 2 группы помощь преимущественно характеризуется выполнением функции мотивации к самоконтролю и эмоциональной поддержкой. У 3 группы большинство испытуемых видят помощь семьи в поддержке и помощи в принятии заболевания.

Значимых различий (как статистических, так и качественных) по использованию копинг-стратегий между группами получено не было. Однако с помощью корреляционного анализа обнаружили обратные зависимости: между поиском социальной поддержки и самооценкой по шкале совладания со стрессом; поиском социальной поддержки и показателем HbA1c; положительной переоценкой и шкалой оценки влияния диабета на жизнь.

Основные выводы. У трёх групп больных СД1 с разным возрастом манифестации организация самоконтроля как на операционально-техническом, так и на личностно-мотивационном уровне неодинакова: значимые отличия в показателях компенсации; эффективность организации самоконтроля также отличается в разных группах; различия в сфере отношения к болезни.

Помощь семьи в организации самоконтроля у больных с разным возрастом манифестации не одинакова: у больных 1 группы помощь семьи заключается в разделении «технической сферы» самоконтроля, тогда как для 2 и 3 группы на первый план выходит эмоциональная поддержка в принятии заболевания. При этом в 1 группе происходит интериоризация именно родительской схемы самоконтроля диабета со всеми её недостатками; при переходе к самостоятельной жизни перед такими больными встаёт задача расширения и дополнения схемы, что усложняется нежеланием менять привычный образ жизни. Во 2 группе семья выполняет функцию ежедневной мотивации к самоконтролю, которая к самим испытуемым так до конца и не переходит даже при начале самостоятельной жизни. Для 3 группы наиболее важной поддержкой оказывается эмоциональное принятие заболевания семьёй.

Таким образом, наши данные подчёркивают важность роли привязанности семьи на становление организации самоконтроля.

Список литературы:

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. — М., 1988.
2. Конопкин О.А. Психологические механизмы регуляции деятельности. — М., 1980.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975.
4. Психосоматика: телесность и культура: Учеб. пособие / Под ред. В.В. Николаевой. — М.: Академический Проект, 2009. — С.76–175.
5. Сахарный диабет. Диагностика, лечение, профилактика / Под ред. И.И. Дедова, М.В. Шестаковой. — М.: Медицинское информационное агентство, 2011. — С. 103–120, 530–572.

Три логики развития в жизнедеятельности человека

Овчинникова Т.Н., Москва

Three logic of development in human life

Ovchinnikova T.N., Moscow

Человека можно считать состоявшимся, если он в течение своей жизни сумел *построить дом, вырастить дерево и воспитать человека.*
(Народная мудрость)

Приведенная народная мудрость, как нам кажется, применима также к любой сфере деятельности, а тем более к психологии, желающей иметь дело с Душой. Попытка ответить на вопрос, необходим ли указанный порядок перечисленных действий вызывала затруднение. Многие люди на вопрос о том, почему же мы так говорим, отвечали, что «в доме надо жить, дерево плодоносит и позволяет дышать свежим воздухом, а дети — это продолжение рода человеческого». Все, вроде бы, естественно и верно... Но что-то уж очень все просто: это даже *мудростью* не назовешь. Важен ли приведенный порядок дел?

И вдруг, осмыслив характер отношений между человеком и указанными предметами (дом, дерево и ребенок), мне показалось, что удалось нащупать те *глубинные связи*, которые характеризуют взаимодействие человека с ними. На наш взгляд, в этой народной мудрости лежит аллегорическая представленная характеристика трех различных способов взаимодействия человека с окружающим миром: с неживой природой (дом), с растением (дерево) и человеком (ребенок). Во всех этих случаях речь идет о трех различных видах *обратной связи*, характерных для взаимодействий человека с неживой природой, с растительным миром и человеком, и имеющих *символическую* природу.

Когда речь идет о строительстве дома, то, на наш взгляд, имеется в виду способность человека к воплощению своих сил в определенной деятельности, — в данном случае, в строительстве дома. Но ему также необходимо предусмотреть заранее все необходимое для выполнения деятельности, а также происходящие во время строительства изменения (доступность и стоимость необходимых материалов, изменение числа будущих жильцов дома и пр.). Таким образом, на этом этапе человек учится реализовывать *намеченные заранее планы*, исполняя задуманное. Однако, учет изменений в процессе начатой деятельности очень затруднен: работа осуществляется в процессе *планомерной* деятельности.

Следующая задача, с решением которой должен справиться человек, это — *вырастить дерево*. В этом случае мы имеем совершенно иной вид *обратной связи* с «предметом», нежели в первом. Чтобы вырастить дерево, необходимо не только систематически за ним «ухаживать», например, регулярно поливать, но и постоянно следить за результатами этого полива. Короче, надо не только хорошо знать определенные необходимые для него условия (светолюбивость, характер грунта, количество и периодичность полива, и пр.), т.е., все, что нужно растению, но и постоянно следить, за состоянием конкретного растения в процессе роста, учитывая именно его особенности. Это *обратная связь* уже совершенно другого рода, нежели та, которая описана при выполнении деятельности первого типа. Здесь необходимо не только знать и уметь *планомерно* выполнять нужные действия, но постоянно и *целенаправленно* отслеживать характер воздействия на «предмет» производимых действий (прим.: *целенаправленную* деятельность мы отличаем от *планомерной*: см. [3, 4, 5]).

Третий же вид *обратной связи* имеет место в случае воспитания ребенка, что соответствует задаче вырастить Человека. В этом случае существующая *обратная связь* еще более усложняется: здесь уже следует учесть не только необходимые условия для развития конкретного *живого* существа *в конкретный момент времени* и *специфику его реакций* на них. При этом надо также научиться создавать ситуации с целью *порождения его собственных желаний*, направленных на создание необходимых для *его* жизни условий, т.е., глядя на мир с его позиции, а не с собственной. Таким образом, в этом случае такая важная и ответственная *цель*, как *вырастить Человека*, требует от воспитателя еще и умения посмотреть на мир глазами воспитанника. А для этого необходимо иметь способность постоянного *сопереживания* и чувства момента («все хорошо вовремя»).

Как видно из анализа трех приведенных видов *обратной связи*, каждая из них имеет свои особенности», в них отражены три формы (взаимо)отношений человека с миром, — в виде *активно-реактивной*, *активно-поисковой* и *творческой*, — в каждом из приведенных форм деятельности.. Эти три «дела», характеризующие три вида «обратной свя-

зи», олицетворяют в каждом случае определенное отношение. Если первый случай совсем непригоден при взаимодействии с развивающимся «предметом», то оба следующих уже допускают это. Поэтому, овладев всеми тремя формами обратной связи, человек может менять их местами, в зависимости от того, что именно он считает главным. Даже в развитии нашей страны, как впрочем, и в любом деле, имеет место определенная расстановка акцентов в процессе реализации тех или иных идей или видов деятельности.

Случай первого рода — *построить дом* — в своей основе содержит возможность отработки используемых средств, в процессе реализации которых происходит, как отработка навыков и умений, так и улучшение качества производимого продукта.

Случай второго рода — *вырастить дерево* — предполагает возможность равномерного распределения усилий в процессе осуществления деятельности: здесь имеет место, как направленность усилий на «объект» (дерево), так и *на себя* с целью развития собственных возможностей (куда входят уже не только навыки), способствующих лучшему пониманию того, *что и как* необходимо делать в конкретном случае.

Случай же третьего рода, ставящий своей *целью* вырастить человека предусматривает *обратную связь* совершенно иного рода, когда в центре внимания всего находится целенаправленная деятельность, направленная на воспитание человека. Поставленные кавычки означают, что некто совершает нечто большее, чем он сам, т.е. еще ему неведомое, что требует усилий и активных действий в ситуации неопределенности, например, развития способностей, которые еще себя почти не проявили, или преобразования коллектива, общества. И логика взаимоотношений здесь совершенно иная: *все начинается* (и «заканчивается») тем *живым* субъектом (человеком, обществом, коллективом), на которого эта активность направлена. А вот как это могут выглядеть эти подходы, например, в реальной жизни российского общества.

Вот уже столетие основной и единственной «целью» развития России власти считают создание *материально-технической* и *экономической* основы общества. Все усилия направлены на то, чтобы «выстроить дом», в котором будет жить народ. Сложившееся отношение к экономике, заключается в убеждении, что, как только удастся выстроить экономическую систему, так все сразу станут счастливы, т.к. заживут богато. Но основным богатством страны следует считать, помимо природных ресурсов, *человеческий потенциал*, развитие которого возможно лишь в случае его активного (не реактивного!) взаимодействия живых людей с социальной средой.

Постоянное стремление *сначала* создать *материально-техническую* основу государства, постепенно превратилось в основную и *единственную цель*, где человек рассматривается лишь как *средство* решения поставленной задачи, как *рабочая сила*. В результате отношения оказываются перевернутыми: *средства* жизни людей становятся *целью*, а *цель* — Человек и его жизнь — *средством*.

О направленности на *единственный результат* — *построение материально-технической* базы в стране — свидетельствует также *планомерное* развитие абсолютно всех областей деятельности в стране, включая работу с *живыми* людьми (медицина, наука, образование, культура и пр.) Так, *плановое* хозяйство во *всех* сферах советского и современного общества, где отсутствует возможность отклонения *от плана*, (что очень удобно для контроля, но убийственно для творческой личности, вынужденной действовать только по заданной *программе*), является свидетельством того, что в этом смысле *отношение к человеку и к вещи* при таком подходе *идентичны*. В противном случае он стоял бы в центре внимания. *Целенаправленная* деятельность, будучи *гибкой* по форме, *открытой* для поиска *новых средств*, в процессе достижения *цели* позволяет человеку реализовать себя и в различных видах деятельности. В сфере ментальности сформированная таким образом активность носит название *открытого мышления*. Оно сильно отличается от сложившегося в современном социуме *стандартного* мышления, когда

человек, вооруженный в процессе обучения (в школах, вузах и пр. учебных заведениях) *набором средств* (умений, навыков и знаний), вынужден отыскивать впоследствии *цели и смыслы* для их применения в реальной жизни и работе.

Изменить же сложившийся характер отношений с окружающим миром чрезвычайно трудно только при использовании *планомерной* деятельности. На каком-то этапе уже не человек самостоятельно *руководствуется планами*, а «деятельность» начинает *руководить субъектом*, закручивая его все крепче своей логикой развития с течением времени (см. [4]). Аналогичная картина происходит и с нашим обществом, которое никак не удается направить по иному пути развития. *Целенаправленная* же деятельность, которая невозможна без третьего вида взаимодействия с социальной средой, оставляет человека свободным *для решения любых задач*.

Аналогичная картина происходит с развитием любого коллектива, с отраслями (гуманитарной) науки, и, особенно, с психологией, которая, как нам кажется, пройдя все три стадии развития за 150 лет, остановилась сейчас на первой стадии, продолжая доказывать свою «научность». Действительно, очень важно сохранить для потомства хотя бы выстроенный с таким трудом «Дом», т.е. доказав всем, что психология тоже «наука», сохранить имеющиеся знания для будущего. Однако, если сделать этот «дом» *средством* для ведения активной работы *за его пределами, а не внутри него*, т.е. если воспользоваться логикой второго, а лучше — логикой третьего типа, то можно, постоянно помогая людям и обществу, оставить гораздо более солидное наследие. Только начинать в этом случае надо с имеющихся в обществе потребностей, играющих роль *цели*.

Список литературы:

1. Ильенков Э.В. Философия культуры. — М., 1991.
2. Обухова Л.Ф. Две парадигмы в исследовании детского развития // Вопросы психологии. — 1996. -№5.
3. Овчинникова Т.Н. Обратная связь в культуре и обществе // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. — 2010. — №2. — С. 85–92.
4. Овчинникова Т.Н. Истоки криминального поведения в современной России // Психотерапия. — 2014. — №3. — С. 95–100.
5. Овчинникова Т.Н. Развивающийся человек в меняющемся мире // Психология и экономика. — 2013. — Т. 1. №6.

Особенности саморегуляции психологов и педагогов с профессиональными деформациями

Полякова О.Б., Москва

Features self-regulation psychologists and teachers with professional deformations

Polyakova O.B., Moscow

Изучая специфику взаимосвязи феноменов «субъект деятельности — профессиональная среда», необходимо подчеркнуть важность определения особенностей составляющих *профессиональных деформаций*, под которыми понимают изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими участниками этого процесса [8, 9]. *Результаты диагностики особенностей профессиональных деформаций у 3816 будущих и работающих психологов и педагогов городов Конаково, Лихославль, Москва, Муром, Осташков, Электросталь* (с помощью опросников: Maslach Burnout Inventory — опросник на «выгорание» (авторы — С. Maslach, S. Jackson; автор адаптированного варианта — Н.Е. Водопьянова); Maslach Burnout Inventory — модификация опросника на «выгорание» (авторы модификации — преподаватели Санкт-Петербургского государственного университета); опросник психического выгорания (автор — В. А. Farber; автор адаптированного

варианта — А.А. Рукавишников)) показали: средний уровень выраженности профессиональных деформаций; пограничные значения между уровнями ниже среднего и средним эмоционального (психоэмоционального) истощения и деперсонализации (личностного отдаления); уровень выше среднего редукции личных достижений (профессиональной мотивации). Доминирующим конструктом профессиональных деформаций выступает редукция личных достижений, понимаемая либо как тенденция к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизм относительно служебных достоинств и возможностей, либо как редукция собственного достоинства, ограничение своих возможностей, обязанностей по отношению к другим, снятие с себя ответственности и перекладывание ее на других [4, 6, 7]. Акцентируя внимание на необходимости осуществления психологической диагностики, психологической профилактики и психологической коррекции профессиональных деформаций специалистов, важно отметить такой внутренний фактор, как *саморегуляция*, под которой понимаются «интегративные психические явления, процессы и состояния», обеспечивающие «самоорганизацию различных видов психической активности», «целостность индивидуальности и становление бытия человека» [2, с. 8]. Главное — научиться управлять своими психологическими и физиологическими состояниями, необходимыми в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности. Основной акцент делается на психическую саморегуляцию, как один из уровней регуляции активности специалистов, проецирующей специфику психических средств отражения и моделирования профессиональной среды на саму профессиональную подготовку и профессиональную деятельность через осуществление рефлексии. Важно достичь единства динамических, содержательно-смысловых и энергетических аспектов не только в понимании проблемы профессиональных деформаций, но и в реализации полученных знаний в дальнейшей работе. Чем раньше диагностированы и осознаны психологические предпосылки профессиональных деформаций, тем эффективнее будет их психологическая профилактика и психологическая коррекция [3, 5]. В диагностический блок выявления особенностей саморегуляции были включены опросники: Стиль саморегуляции поведения (автор — В.И. Моросанова) [1]; Исследование волевой саморегуляции (авторы — А.В. Зверьков и Е.В. Эйдман); Волевая организация личности; Диагностика волевого потенциала личности.

У психологов и педагогов с профессиональными деформациями выявлены:

1) средний уровень саморегуляции, сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности (согласно опроснику «Стиль саморегуляции поведения»; 29,69 балла). Демонстрируемый стиль саморегуляции не всегда позволяет специалистам компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели. Иногда возникают трудности овладения новыми видами активности, они зависимы от ситуации и мнения окружающих людей, неуверенно чувствуют себя в незнакомых ситуациях, недостаточно самостоятельны, гибки и адекватны. Средне развиты такие компоненты саморегуляции, как: гибкость (5,82), моделирование (5,59), оценивание результатов (5,44), самостоятельность (5,61). Слабо выражены: планирование (3,98) и программирование (3,25);

2) средний уровень волевой организации личности (согласно опроснику «Волевая организация личности»; 78,15 балла). Будущее представляется им неопределенным. Им нужна раскочка перед тем, как что-то начать делать. Иногда из-за лени и сниженной мотивации они откладывают начатую работу. Не всегда их планы на будущее оказываются реальными, получается довести начатое дело до конца, удается выполнить намеченное на день. Специалисты не считают себя хозяин своего положения. Им не удается заставить себя сделать малоприятное, но полезное в будущем дело, не хватает собранности и аккуратности в делах. Нередко охладевают к делу, которое еще недавно казалось им интересным. Опоздания наблюдаются редко. Они осознают и переживают

появившуюся в последнее время зависимость от других, предпочитают не начинать новые дела, не выполняя обещанного, поступают по первому побуждению «Сделано — и будь, что будет». Собственные эмоции им часто мешают в жизни. Часто тревожные мысли одолевают меня настолько, что долго не дают заснуть, не закончив одного дела, хватаются за другое, не закончив другого — за третье и т.д. К средним компонентам волевой организации личности относятся: настойчивость (15,08), решительность (14,87), самостоятельность (14,62), что подтверждает психологическую защиту специалистов с профессиональными деформациями в любых ситуациях жизнедеятельности. Слабо выраженными являются: организация деятельности (11,68), самообладание (11,09), ценностно-смысловая организация личности (10,81);

3) средний уровень волевого потенциала личности (согласно опроснику «Диагностика волевого потенциала личности»; 18,96 балла). Если специалисты столкнутся с препятствием, то начинают действовать, чтобы преодолеть его, но если увидят обходной путь, тут же воспользуются им. Не переусердствуют, но данное ими слово сдержат. Неприятную работу постараются выполнить, хотя и поворчат. По доброй воле лишние обязанности на себя не возьмут. Иногда это отрицательно сказывается на отношении к ним руководителей, не с лучшей стороны характеризует и в глазах окружающих;

4) средний уровень волевой саморегуляции (согласно опроснику «Исследование волевой саморегуляции»; 14,85 балла (по модификации интерпретации результатов О.Б. Поляковой: 0–8 баллов — низкий уровень, 9–16 баллов — средний уровень, 17–24 балла — высокий уровень)): не всегда специалисты демонстрируют эмоциональную зрелость, активность, независимость и самостоятельность; не всегда они отличаются спокойствием, уверенностью в себе, устойчивостью намерений, реалистичностью взглядов, развитым чувством собственного долга. Это подтверждают и результаты по отдельным показателям волевой саморегуляции: средний уровень настойчивости (8,37) (по модификации интерпретации результатов О.Б. Поляковой: 0–5 баллов — низкий уровень, 6–11 баллов — средний уровень, 12–16 баллов — высокий уровень); средний уровень самообладания (6,48) (по модификации интерпретации результатов О.Б. Поляковой: 0–4 баллов — низкий уровень, 5–9 баллов — средний уровень, 10–13 баллов — высокий уровень).

Таким образом, у психологов и педагогов с профессиональными деформациями определен средний уровень саморегуляции, основными особенностями которой являются: гибкость, моделирование, настойчивость, оценивание результатов, решительность, самостоятельность. Для повышения уровня саморегуляции необходимо развивать: организацию деятельности, планирование, программирование, самообладание, ценностно-смысловую организацию личности.

Список литературы:

1. Моросанова В.И. Опросник Стиль саморегуляции поведения. — М.: Когито-Центр, 2004. — 44 с.
2. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. — М.: Наука, 2012. — 519 с.
3. Полякова О.Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. — 2014. — №1 (11). — С. 23–26.
4. Полякова О.Б. Подходы к пониманию и структуре профессиональных деформаций в отечественной и зарубежной психологии // Человеческий капитал. — 2013. — № 5–6 (53–54). — С. 81–88.
5. Полякова О.Б. Профессиональная образовательная среда на защите будущих специалистов от профессиональных деформаций // Мир психологии. — 2013. — № 4. — С. 120–131.

6. Полякова О.Б. Профессиональные деформации личности: понятие, структура, диагностика, особенности. — М.: МПСУ, 2013. — 272 с.
7. Полякова О.Б. Феномен профессиональных деформаций личности как объект психологического познания // Человеческий капитал. — 2013. — № 9 (57). — С. 94–100.
8. Polyakova O.B. Category professional deformation in psychology // Procedia: Social and Behavioral Sciences (Scopus). — 2014. — V. 146. №25. August. — P. 279–282.
9. Polyakova O.B. Structure of professional deformation // Procedia: Social and Behavioral Sciences (Scopus). — 2014. — V. 146. №25. August. — P. 420–425.

Особенности взаимосвязи регуляторных, личностных и мотивационных особенностей учащихся с математической успешностью

Фомина Т.Г., Моросанова В.И., Москва

Special features of correlation between students' regulatory, personal and motivational features and mathematical success

Fomina T.G., Morosanova V.I., Moscow

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ проект №13-06-00585 (руководитель проекта В.И. Моросанова).

Проблема выявления психологических предикторов академической успешности учащихся весьма актуальна для психологической науки. Длительное время ведутся исследования когнитивных и интеллектуальных факторов, определяющих успешность обучения. Однако успешность ребенка в школе зависит от многих психологических факторов, которые мы можем обозначить как некогнитивные. Наиболее изученными в этом отношении являются: мотивация, самооценка, самоэффективность, темперамент, характер, отдельные личностные черты. Исследования в области осознанной саморегуляции учебной деятельности школьников показывают, что регуляторные особенности также являются значимой предпосылкой успешности обучения. Нами было показано, что осознанная саморегуляция выступает в качестве одного из значимых предикторов математической успешности школьников [1, 2]. Рассмотрев специфику взаимосвязи регуляторных особенностей учащихся с когнитивными характеристиками и математической успешностью, в настоящем исследовании была поставлена задача изучить личностно-мотивационные особенности учебной деятельности школьников в аспекте их взаимосвязи со стилевыми особенностями осознанной саморегуляции.

Достижение основной цели исследования предполагало решение как методических задач, так и собственно исследовательских. Методическая задача заключалась в факторизации ряда опросников и анкет, выявляющих личностные и социальные аспекты учебной деятельности. Это было необходимо, поскольку нами использовались опросники, которые ранее не применялись на российской выборке. В состав тестовой батареи, которая нами была использована, входило 80 различных утверждений и вопросов, относящихся к различным аспектам личности учащегося и его отношению к образовательной среде, в которой он обучается (тестовая батарея Number Sense, разработанная в Международной лаборатории междисциплинарных исследований индивидуальных различий в обучении (Лондон)). Используя эмпирические данные, мы провели факторизацию утверждений, проверили полученные факторы на внутреннюю согласованность и на их основе создали переменные, которые использовали для дальнейшего статистического анализа. Выборка испытуемых составила 316 человек (учащиеся российских школ в возрасте 14–16 лет). Были выделены следующие переменные: «Субъективное отношение к школе», «Выполнение домашнего задания», «Педагогическое взаимодействие», «Негативная школьная обстановка», «Интерес к математике» и «Представление о самоэффективности в области решения математических за-

дач». Качественный анализ полученных переменных позволяет говорить о том, что они характеризуют разнобразные аспекты учебной деятельности, которые можно обозначить как некогнитивные факторы. С помощью методики «Стиль саморегуляции учебной деятельности» ССУД-М также были выявлены особенности регуляторных процессов и свойств у учащихся (планирование, моделирование, программирование, оценивание результатов, гибкость, самостоятельность, надежность, ответственность, общий уровень саморегуляции учебной деятельности).

В качестве параметров для оценки математической успешности мы использовали как результаты выполнения тестов, оценивающих определенный аспект математических способностей (тест «Математическая беглость» и «Понимание чисел»), так и реальные учебные достижения школьников в области математики (годовая отметка по математике и результаты Государственной итоговой аттестации по математике — ГИА). Математическая беглость оценивалась по количеству правильно решенных заданий в тесте «Верно-неверно» (компьютерная батарея Number Sense).

На первом этапе анализа данных был проведен корреляционный анализ полученных новых переменных с показателями математической успешности школьников и регуляторными особенностями.

Анализ полученных взаимосвязей показал, что больше всего значимых связей математической успешности получено с переменными «интерес к математике» и «представление о самооэффективности в области решения математических задач». Это вполне логично и закономерно. В тоже время, обнаружены связи с переменными, характеризующими особенности образовательной среды (педагогическое взаимодействие, отношение к школе). Регуляторные характеристики связаны с различными показателями. Так, ответственность значимо связана с субъективным отношением к школе, с переменной «выполнение домашнего задания», интересом к математике (при $p < 0,05$). Планирование, моделирование, оценивание результата отрицательно связаны с переменной «негативная школьная обстановка».

Далее был проведен регрессионный анализ для 4 видов математической успешности. Получились три значимые модели (за исключением зависимой переменной «ГИА»). Для переменной «понимание чисел» (способности решать математические, логические задачи и уравнения различной сложности, требующие понимания математических операций и их отношений) значимыми предикторами оказались: представление о самооэффективности при решении математических задач ($\beta = 0,244$, $p < 0,01$) и негативная школьная обстановка с обратным эффектом ($\beta = -0,155$, $p < 0,05$). Процент объясненной дисперсии — 8%

Для зависимой переменной «математическая беглость» значимыми являются те же переменные: представление о самооэффективности при решении математических задач ($\beta = 0,373$, $p < 0,001$) и негативная школьная обстановка с обратным эффектом ($\beta = -0,185$, $p < 0,05$). Процент объясненной дисперсии — 7%.

Для отметки по математике за год значимыми предикторами являются: общий уровень саморегуляции ($\beta = 0,181$, $p < 0,01$), представление о самооэффективности при решении математических задач ($\beta = 0,260$, $p < 0,05$) и негативная школьная обстановка с обратным эффектом ($\beta = -0,174$, $p < 0,05$). Процент объясненной дисперсии — 13%.

Регрессионный анализ показал, что личностные и регуляторные показатели (общий уровень саморегуляции учебной деятельности, интерес к математике; представление о самооэффективности в решении математических задач) являются значимыми предикторами различных видов математической успешности, объясняя от 7 до 13% дисперсии. Общий уровень саморегуляции является значимым только для переменной отметка за год, но в этом случае процент объясненной дисперсии увеличивается практически в два раза. Таким образом, мы можем говорить о том, что личностные и регуляторные показатели вносят определенный вклад в обеспечение успешности школь-

ных достижений. Неясным остается вопрос относительно того, каким образом саморегуляция влияет на успешность. Наши результаты позволяют говорить об опосредованной роли саморегуляции в обеспечении успешности. Мы полагаем, что осознанная саморегуляция выступает в качестве медиатора, усиливающего, с одной стороны, влияние когнитивных переменных на успешность деятельности, а с другой — оптимизирующего роль личностных характеристик (таких, как интерес к математике, самооффективность). Данное предположение планируется проверить при дальнейшем анализе данных.

Таким образом, в исследовании был установлен факт наличия значимых взаимосвязей регуляторных особенностей с различными переменными, характеризующими мотивационные и личностные особенности учащихся. Полученные результаты подтверждают актуальное на сегодняшний день научное мнение о том, что, так называемые некогнитивные факторы играют существенную роль в математических достижениях школьников. Дальнейший анализ предполагает более детальное раскрытие взаимосвязи осознанной саморегуляции с личностными и когнитивными особенностями, в частности мы планируем рассмотреть осознанную саморегуляцию как медиатор, усиливающий влияние личностных и когнитивных характеристик на результаты учебной деятельности.

Список литературы:

1. Моросанова В.И., Фомина Т.Г., Ковас Ю.В., Богданова О.Е. Регуляторные и когнитивные предикторы математической успешности школьников // Психологический журнал. — 2014. — №4. — С. 35–46.
2. Моросанова В.И., Филиппова Е.В., Фомина Т.Г. Личностные и регуляторные предикторы успешности и надежности действий школьников в ситуации экзамена // Вестник Моск. ун-та. Серия 14. Психология. — 2014. — №4. — С. 4–17.

Особенности возрастного развития у студентов младших курсов

Бережковская Е.Л., Москва

Features of junior grade students' age development

Berezhkovskaya E.L., Moscow

Периодизация психического развития, предложенная Л.С. Выготским, охватывает годы от рождения до кризиса семнадцати лет. Следующий период, от 18 до 25 лет, автор исключает из детского онтогенеза, считая, что он «...составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития» [1, с. 225]. Аналогичным образом строит периодизацию и Д.Б. Эльконин, тоже заканчивая детский онтогенез кризисом семнадцати лет [5].

Размышления и наблюдения этих ученых относятся к первой половине XX века и отражают тогдашнюю социальную ситуацию развития школьников. За прошедшие годы она сильно изменилась. Если в 60-е годы XX века Т.В. Драгунова и Д.Б. Эльконин (1967) [2] писали о «проблеме пятых классов», то в 80-е обсуждается уже «проблема седьмых классов» [3]. Темпы изменений в обществе в последние десятилетия нарастают, и, чем старше дети, тем более проявляется социо-культурная обусловленность их возрастных особенностей.

Сегодня уже и семиклассники напоминают, по психологическим особенностям, не столько подростков, сколько детей. Никого не удивляет, когда двенадцатилетний школьник не помнит своего расписания и собирает школьный рюкзачок под диктовку мамы. В больших городах большинство учащихся пятых—седьмых, а то и из восьмых классов зрелые провожают в школу, если только она не стоит непосредственно в их дворе. Г.А. Цукерман уже давно предлагает рассматривать эти годы, как вторую фазу младшего школьного возраста [4]. По мысли автора, эта фаза связана с новыми формами сотрудничества в учебном процессе и начинается примерно с девяти лет, когда сформирован субъект учебной деятельности.

Соответственно, и выпускников средней школы сегодня вряд ли можно назвать взрослыми. Несмотря на то, что формально у ребят наступает гражданское совершеннолетие, большинство из них полностью зависит от близких. Чаще всего студенты продолжают жить с родителями. Старшие имеют свое мнение о том, во сколько сын или дочь должны приходить домой и ложиться спать, они хотят быть уверенными, что «ребенок» посещает лекции и готовится к семинарам, им по-прежнему не все равно, как и с кем он проводит свободное время. Даже если в семье декларируется, что «ребенок» вырос и контролировать его не нужно, речь идет не о паритетных отношениях взрослых людей, а о том, что «ребенку» доверяют, зная, что он разделяет установки и ценности родителей. Некоторые молодые люди выражают протест и претендуют на самостоятельность, но, в большинстве случаев, все же мирятся с тем, что пока должны подчиняться требованиям и ожиданиям близких. Все это характеризует их позицию как детскую.

В современном мире социальная ситуация развития, складывающаяся в период кризиса семнадцати лет, стала довольно своеобразной. У некоторых юношей и девушек она противоположна тому, что происходит в процессе других, более ранних кризисов развития. Поясним это.

В кризисах трех, семи и тринадцати лет ребенок, как правило, претендует на самостоятельность больше, чем в предшествующем стабильном периоде. Каждый из этих кризисов порождается тем, что сложившаяся система отношений приходит в противоречие с накопившимися изменениями в потребностях и способностях ребенка. Кризис изменяет эту систему отношений и дает сдвиг в самосознании, и ребенок, таким

образом, вступает в новый стабильный период развития. В разных возрастах такой переход имеет разное конкретное содержание, но общий смысл происходящих изменений остается аналогичным на всех ступенях детского развития.

Например, в кризисе тринадцати лет противоречие состоит в том, что взрослые, как правило, удовлетворены системой отношений, характерной для заключительной фазы младшего школьного возраста. Ребенок, успешно прошедший школьную адаптацию, настроен на нормальную учебу, довольно самостоятелен и имеет круг друзей, вместе с которыми занимается понятными для родителей детскими делами. Но у подростка, с одной стороны, падает учебная мотивация и, с другой, возникает «чувство взрослости». Ребенок претендует на более высокую меру свободы и уважение к своим, нередко, на взгляд взрослого, бессмысленным и даже вредным идеям и поступкам. Иными словами, ребенок хочет жить по-новому, как большой, независимый человек, а взрослые, довольные старым вариантом отношений, этому противятся. Примерно то же происходит и в семь, и в три года. Даже кризис первого года имеет примерно тот же смысл, но ребенок там еще слишком маленький, чтобы можно было говорить о его самостоятельности.

Примерно то же самое еще несколько десятилетий назад происходило и с семнадцатилетними подростками. Они стремились к независимости, а взрослые их сдерживали, опасаясь за безопасность и благополучие. Нельзя сказать, что этот аспект кризиса полностью исчез сегодня. Он проявляется у многих подростков, но наряду с ним появилась и совсем другая сторона дела.

Многие современные старшекласники, как и ребяташки помладше, совсем не стремятся взрослеть. Для них, как и в восемь-десять лет, самым привлекательным вариантом прогулки остается поездка куда-нибудь с родителями. Когда их спрашивают о будущем, например — о доме мечты, в котором они хотели бы жить через 20 лет, они описывают дом своего детства или гипотетический «сказочный» домик, в котором будут жить либо с родителями, либо в одиночестве. Их интересы и увлечения сводятся к развлечениям, вечеринкам, покупкам и компьютеру. Взрослые, озабоченные их профессиональным самоопределением, либо натываются на стену нежелания задумываться, либо все решают сами, не спрашивая ребенка.

У этих ребят наблюдается очень высокая тревожность или, напротив, ее отсутствие. Первый вариант означает, что дети откровенно боятся взрослеть. Ведь многие родители и педагоги постоянно напоминают ребятам, что, если они не будут прилагать стараний, им не удастся хорошо сдать экзамены и поступить в вуз, вот они и боятся. Второй же вариант, с низкой тревожностью, возникает, когда школьник вытесняет из сознания опасения, отказываясь думать о будущем, стараясь «урвать» прямо сейчас все удовольствие, какие только возможно. О таких ребятах часто говорят, что они лишены самолюбия и что им безразличны собственные перспективы. Подростки, как высокотревожные, так и с вытесненной тревожностью, при исследовании их представлений о будущем показывают к нему негативное отношение. Наиболее желанный, «золотой возраст» нередко оказывается у них в прошлом, когда они были маленькими и ни за что не отвечали.

Поступление в вуз не делает этих ребят взрослее. Они остаются ситуативными, избегают нагрузок, которые кажутся им «лишними», и, в то же время, постоянно боятся отчисления. Такое отношение к учебе формируется уже в первом—втором семестре и не всегда выправляется в дальнейшем.

Получается, что в кризисе семнадцати лет у этих юношей и девушек возникает положение, обратное по сравнению с более ранними кризисами развития. Родители ждут от своих выросших детей самостоятельности и активности, считая, что те должны вести себя, как взрослые, а дети сопротивляются, «цепляясь» за беззаботный, «детский» образ жизни, наполненный бездумными развлечениями и малосодержательным общением. Такое положение порой сохраняется долго, иногда все время обучения в вузе,

откуда студент может неоднократно отчисляться и восстанавливаться, меня образовательные программы. Иными словами, кризис семнадцати лет не находит у некоторых ребят конструктивного разрешения, отчего затрудняется переход к следующему возрастному периоду, юности и, далее, к молодости.

При этом в личности молодого человека сочетаются две тенденции: негативизм с оттенком бунта по отношению к старшим и, одновременно, зависимость от их помощи в разных сферах жизни, от бытовых нужд до получения разрешения на очередную пересдачу. Если несколько десятилетий назад звонок и, тем более, приход в учебную часть вуза родителей студента выглядел нонсенсом, то сегодня это совсем не редкость.

В 2012–14 годах в Институте психологии им. Л.С. Выготского было проведено исследование личностных особенностей первокурсников московских вузов. Среди них (551 человек, специальности разные) выявилась часть (43%) тех, кто явно относится к описанному нами типу. Эти студенты старались увильнуть от «лишней», с их точки зрения, нагрузки. В данном случае это была работа с трехстраничным учебным текстом, не сложным, но не слишком интересным, которую ребята не стали выполнять, скрыв это от преподавателя, проводившего исследование.

При сравнении личностных показателей этих, так называемых «ленивых» студентов с остальными («усердными») оказалось, что они значимо различаются. Так, «лентяи» имели более низкие показатели контроля и общей рефлексии. Их планы и намерения достоверно чаще, чем у «усердных», были связаны с текущим моментом и несколькими ближайшими часами, и реже — с делами на ближайшую неделю, а также на период в несколько лет, т.е. с будущим. Эти планы у «ленивых» касались, в основном, того, чтобы поскорее уйти, пообедать, выспаться и развлечься. В то же время они достоверно реже, чем их более «усердные» сверстники, планировали что-то, связанное с собственной личностью и ее развитием, с отношениями с другими людьми, с познанием мира.

В мотивационной сфере «ленивых» студентов значимо большую долю занимали потребности, связанные с физическим комфортом, и меньшую — с самоактуализацией. Их самосознание было более инфантильным, они, в основном, мыслили себя как людей, любящих развлечения и лакомства. В то же время «усердные» студенты были более склонны обращать внимание на свои личностные качества, отношения с друзьями, разные интересующие их сферы деятельности. Наконец, по данным еще одной методики оказалось, что «ленивые» студенты мыслят себя ближе к матери и отцу и дальше от друзей, чем «усердные». Это говорит о верности наших соображений об их зависимости от старших, не вполне соответствующей возрасту.

Таким образом, в проведенном исследовании было найдено эмпирическое подтверждение нашим предположениям о наличии, у существенной части современных студентов младших курсов, серьезных проблем взросления. Это требует как более глубокого и подробного изучения и осмысления, так и разработки комплекса мер для исправления сложившейся ситуации. Такие меры должны касаться как школьного, так и вузовского звена образовательной системы.

Кроме этого, необходима серьезная просветительская работа с родителями детей, причем не только подросткового и юношеского возраста, но и на значительно более ранних этапах, поскольку страх взросления и кризис содержательных интересов возникают у ребят не в тринадцати-пятнадцатилетнем, а в значительно более раннем возрасте.

Список литературы:

1. Выготский Л.С. Проблема возраста. // Собр. соч. в 6 тт. — Т. 4 — М.: Педагогика — 1984 — С. 244–268.
2. Драгунова Т.В., Эльконин Д.Б. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков. — М.: Просвещение, 1967. — С. 360.
3. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Подросток в учебнике и в жизни. — М.: Знание, 1990. — С. 80.4.

4. Цукерман Г.А. Две фазы младшего школьного возраста // Психологическая наука и образование. — 2000. — №2. — С. 45.
5. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. — С. 60–77.

Культурно-исторический подход к пониманию воли

Быкова М.В., Москва

Cultural-historical approach to the conception of will

Bykova M.V., Moscow

Воля определяется в психологической литературе как сознательная, самостоятельная регуляция человеком своей деятельности, которая призвана к борьбе с трудностями внутри личности, — иными словами, это борьба с собой, своими чувствами и другими эмоциональными процессами, контроль над деятельностью. В повседневной жизни к понятию воли подходят такие определения как «сильная», «железная» или, напротив, «слабая». В истории мы видим множество ярких примеров волевых людей, правителей и полководцев, ученых и спортсменов, отстаивавших свои интересы в трудные времена. Также существует немало примеров и слабовольных людей, из-за которых погибали целые государства и империи, не воплощались великие научные идеи.

Вернемся к психологическому понятию термина «воля», «волевой процесс». Одним из первых с определением воли ассоциируется немецкий психолог Курт Левин. Человек, как отмечал К. Левин, постоянно существует в так называемом «психологическом поле», где в каждый момент времени на него воздействует множество стимулов-предметов. Эти предметы имеют для человека различную валентность, ценность, которая вызывает у человека специфическое напряжение, требующее разрядки. Таким образом, все поведение человека можно условно разделить на волевое и полевое. Полевое поведение характеризуется аффективным влечением к ценному объекту, а волевое, напротив, участием мотивов и потребностей.

Каждую минуту, начиная от рождения и до окончания жизни, человек подвержен влиянию огромного количества валентных объектов. В современном мире одним из таких объектов становится Интернет и, в частности, социальные сети. Выходя в киберпространство, человек получает неограниченные возможности, с одной стороны, и неограниченные соблазны, с другой. Обучение пользованию Интернетом сведено к минимуму, оно ограничивается занятиями по информационным технологиям в школе и в высших учебных заведениях, однако, уже в сравнительно небольшом возрасте, человек может пользоваться интуитивно понятным интерфейсом Интернета, который не зря называют «всемирной паутиной». Одним из примеров вовлечения людей в его просторы являются онлайн-игры. Многопользовательские онлайн-игры бьют все рекорды по числу активных пользователей, а эти пользователи меряются количеством часов, проведенных за игрой. Так, согласно книге рекордов Гиннеса, игра World of Warcraft на октябрь 2010 года насчитывала более 10 млн человек по всему миру. В не менее известную игру, Dota-2 за 2 года было сыграно 78 миллионов матчей, из них 12% — российскими пользователями.

Рассмотрим более подробно другой аспект вовлеченности в Интернет в России. Ежедневно, на просторы интернета выходят до 53 миллионов человек, что составляет примерно 30% от всего населения нашей страны. Среди тех, кто пользуется Интернетом более или менее часто, огромное количество тех, кто имеет страничку в социальной сети. Только на сайте «vk.com», который является российским лидером по числу пользователей, зарегистрировано 251 миллион человек. Обратимся к данным открытого ресурса (habrahabr.ru) для более точных данных. По состоянию на 2014 год, актив-

ность в упомянутой социальной сети проявляют 17 866 700 человек из России, при этом активность считается исходя из публичных сообщений владельцев страницы, т.е. реально активных пользователей гораздо больше. При этом 41% этих активных пользователей — молодые люди в возрасте от 18 до 24 лет. Именно это очевидным образом доказывает актуальность исследования данной возрастной группы.

В сети развивается настоящая киберкультура со своими понятиями, ценностями, образом мыслей и языком, и эта культура является сегодня одной из главных составляющих информационного общества. Неоднозначность влияния социальных сетей на реальность вызывает интерес к изучению этой проблемы.

Исследование, проведенное в рамках дипломной работы, позволяет сделать следующие выводы. 1. Подростки и юноши, имеющие зависимости от социальных сетей, имеют проблемы с общением и взаимодействием в реальности. 2. Отсутствие контактов в социальных сетях может быть критерием проблем с установлением контактов в общении. 3. Подростки и юноши с трудностями в общении имеют проблемы с «Я» концепцией, не умеют презентироваться. 4. Подростки и юноши с трудностями в общении нуждаются в создании условий, при которых они могут комфортно и безопасно контактировать со знакомыми людьми. 5. Подростки и юноши с трудностями в общении нуждаются в первую очередь в создании условий для развития общения как самоценной деятельности. 6. Подростки и юноши с психологической зависимостью от социальных сетей имеют проблемы с развитием предметной деятельности. 7. Подростки и юноши с психологической зависимостью от социальных сетей нуждаются в создании условий совместной деятельности, где они вместе ориентированы на результат, при этом их способы общения невербальны. 8. Подростки и юноши с психологической зависимостью от социальных сетей нуждаются в создании условий для развития общения как основы совместной деятельности.

Аспект воли в данном контексте имеет не последнее место. Ясно, что многочасовые «зависания» в Сети можно отнести к проявлениям полевого поведения. Внимание пользователя блуждает по ярким стимулам-картинкам в новостной ленте, у онлайн «друзей» и т.д.. Нередки случаи, когда юноши в прямом смысле не замечают хода времени и могут бесцельно просматривать странички даже незнакомых людей в течение нескольких часов. С другой стороны, общение, опосредованное компьютером, может быть и волевым, если учесть, что человек использует его столько времени, что оно не мешает прочей его деятельности. С помощью социальных сетей можно всегда оставаться на связи с нужными людьми, а также использовать медиа-контент, такой как музыка, фильмы и т.д.

Возвращаясь к ранее сказанному, стоит отметить, что человек, попадая в пространство социальных сетей, совсем не обучен их применению. Соответственно, волевое поведение в данном случае можно и нужно развивать, ведь именно человек создал Интернет, а не наоборот.

Воображение в перцепции и социальной проприоцепции

Коул М., Сан Диего (США)

Imagination in perception and social proprioception

Cole M., San Diego (USA)

И. Канту принадлежит сентенция: «Что воображение есть необходимая составная часть самого восприятия, об этом, конечно, не думал еще ни один психолог» (Кант И., 1964, с. 713). Сегодня мы сталкиваемся с той парадоксальной ситуацией, когда психологи на столько «думают» об этом, сколько накапливают все больше доказательств в пользу первой (утвердительной) части кантовской формулировки [1, с. 114–115 и след.].

Вместе с тем, и поныне принято считать, что воображение как «третий глаз» [2] «открывается» только тогда, когда «закрываются» первые два — оно необходимо там, где объект не представлен чувствам. Эта точка зрения также автоматически предполагает, что «представленность чувствам» является условием восприятия объекта. Однако, существующие данные указывают на то, что оба эти предположения несостоятельны. Воображение функционирует, пусть в элементарной форме, и там, где объект представлен чувствам. Это говорит в пользу понимания воображения как универсальной — базовой и всеобъемлющей способности в противовес его ограниченной трактовке как узко-специализированной активности разума.

В данном контексте наше исследование составляющих визуального образа, проведенное совместно с Е. Pelaprat, позволило сделать ряд важных заключений. Так, согласно полученным данным, первая составляющая обуславливается факторами филогенетического развития человеческого существа. Вторая составляющая обусловлена культурным опытом индивида. При этом оба источника (или условия) опыта не являются достаточными для формирования четкого образа объекта с точки зрения наблюдателя. Третья составляющая является необходимым условием для деятельности «активного совмещения» (или «наполнения»), позволяющего человеку осмыслить окружающий мир. «Активное совмещение» двух незначительно отличающихся информационных потоков становится возможным благодаря саккадическому движению глаз. Эта деятельность абсолютно необходима для восприятия целостного образа окружающего мира. Без нее невозможна ни мысль, ни перцепция, ни действие.

Итак, существуют три составляющие того, что мы называем образом: 1) набор биологических условий, являющихся следствием филогенетического развития человека; 2) набор культурных условий и их социально-историческое развитие; 3) индивидуальное, когнитивное, одномоментное разрешение вышеназванных условий, итогом которого является образ.

В своей концепции воображения, как основы познания, А.В. Суворов использует метафору «отлета от действительности и последующего возвращения». Эту метафору можно объяснить как минимум двумя способами. С одной стороны, как метафорическое выражение полного цикла саккадического движения глаз, которые «отлетают от объекта и возвращаются к нему снова». «Отлет от» и последующий синтез действительности, постоянно повторяемые (как и филогенетический механизм человеческого зрительного восприятия) отражает, по мнению Суворова, самый глубокий механизм человеческого познания.

Однако, с другой стороны, эта метафора может являться буквальным описанием поведения слепоглохого ребенка. У такого ребенка отсутствуют две важнейших сенсорных системы (зрение и слух), которые необходимы для восприятия мира *на расстоянии* — как пространственном, так и временном. Понятие «дистанции» в человеческом опыте находится в тесной связи с понятием «перспективы». Неспособность «видеть впереди себя» не позволяет «наполнить» окружающее человека пространство, потому что этого пространства практически не существует. С точки зрения слепоглохого мир находится *слишком близко*. Таким людям отказано в обособленности, в способности подготовиться к тому, что может вторгнуться в их мир. Как показывает эксперимент с фиксированным образом, в условиях полноценного или, наоборот, ограниченного контакта человеком и миром, создание воображаемого образа невозможно. Только в процессе усвоения культуры/языка и подобных им средств опосредствования слепоглохие становятся способны отделять себя от мира. У них появляется тот самый «пространственно-временной промежуток», позволяющий им «домысливать» мир вокруг и «думать наперед» (это и пространственная, и временная метафора), при этом контролируя мир вокруг и самих себя более эффективно. Это является условием специфически человеческой перцепции.

С этим связано и наше допущение влияния воображения на то, что К. Томпсон (2007) рассматривает как *социальную проприоцепцию*. Как известно, проприоцепция — понятие, используемое в физиологии, психофизиологии и психологии сенсорных процессов для обозначения ощущения положения частей тела и их движения. Томпсон избирает его как метафору для описания ощущений, возникающих при знакомстве с новыми цифровыми социально-культурными практиками. Он описывает *социальную проприоцепцию* на примере того, как люди, находящиеся в разных географических точках, но постоянно контактирующие друг с другом через Твиттер начинают воспринимать себя в «проксимальной» социальной среде.

Это похоже на проприоцепцию, способность нашего тела (в смысле Спинозы) «знать» о местоположении конечностей и на неосознаваемом уровне координировать их движения. Твиттер и другие медиа-средства для постоянного поддержания контакта людей обуславливают социальную проприоцепцию. Они способствуют возникновению у группы людей чувство «самости», порождая условия для возникновения особой формы социальной координации.

Этот эффект предполагает необходимость «включения» воображения. Для того чтобы развить это «ощущение» себя по отношению к Другим через Твиттер, человек должен постоянно быть вовлечен в процесс создания образа мира и образов людей в этом мире. Речь идет о пространственно-временном расширении образа Я человека на основе результатов постоянно обновляемой обратной связи со стороны значимых Других. Помимо этого, он предупреждает о возникновении так называемой «временной маржи» между быстрым и повсеместным распространением мириады твитов и медленной, но более устойчивой и долгие длящейся обычной беседой лицом к лицу. С другой стороны, расширяющийся образ мира, образованный средствами поддержания постоянного контакта порождает пространство, в котором человек может стать частью расширяющейся социальной среды.

Тезис о том тезис, что социальная проприоцепция обуславливает «глобализацию» чувства самости требует развития в контексте идеи о социальном расширении образа мира человека «силой воображения». Твиттер, другие социальные сети, современные медийные инструменты в целом создают лишь условия для «сжатия», «уплотнения» мира, проксимализации социального окружения. Для этого индивид должен ощутить себя «социальным телом» — благодаря воображению, «третьему глазу» культуры.

Список литературы:

1. Кудрявцев В.Т. Развитое детство и развивающее образование. — Ч. 1. — Дубна, 1997.
2. Кудрявцев В.Т., Коул М. «Третий глаз» культуры. Феномен воображения в культурно исторической психологии // Наст. сборник. — М., 2015.
3. Suvorov A.V. The Formation of Representation in Deaf-Blind Children // Journal of Russian and East European Psychology. — 1983. — 22 (2). — P. 3–28.
4. Thompson C. How Twitter creates a social sixth sense. — 2007. — URL: http://www.wired.com/techbiz/media/magazine/15-07/st_thompson

Проблема психологических средств

Кравцов Г.Г., Москва

The problem of psychological means

Kravtsov G.G., Moscow

Идея опосредствования привлекала внимание многих исследователей. В отечественной психологии опосредствование является краеугольным камнем в учении Л.С. Выготского о высших психических функциях и в созданной им культурно—исторической концепции. Обсуждая философскую подоплёку идеи опосредствования, Л.С. Выготс-

кий обращался к наследию, оставленному немецкой классической философией и к трудам К. Маркса. Ещё раньше принцип опосредствования был по достоинству оценён Ф. Бэконом, выделявшим два рода средств, а именно, средств, вооружающих руку и средств, вооружающих интеллект. Первые из них, инструменты и орудия труда, направлены на внешний мир, а вторые направлены на самого человека, на его внутренний мир и поведение. Согласно теории Л.С. Выготского средствами второго рода являются знаки, причем из всех видов знаков он отводил особое место слову и человеческой речи. И у орудий труда, и у знаков есть общее функциональное свойство — опосредствование.

Однако положения Л.С. Выготского не проясняют природу и сущность психологических средств. Возникают вопросы, связанные с пониманием знака как средства. Чем знак-средство отличается от просто знака? Если для знака-средства существенно важно, что он направлен внутрь, то где проходит граница между внутренним и внешним? Так, например, человеческое поведение — это внешнее или внутреннее? А как быть с образами восприятия? Они вынесены во вне и презентуют внешний мир, однако являются сугубо психическими явлениями. И. Кант доказал опосредованность восприятия, направленного, как известно, на познание внешнего мира с помощью органов чувств. Одна и та же вещь будет выглядеть по-разному, в зависимости от тех психологических средств, сквозь призму которых она будет восприниматься.

В понятии средства отчётливо усматривается его служебная, вспомогательная роль. Что-либо является средством не само по себе, а только по отношению к чему-то более значимому, а именно, по отношению к тому, что должно быть достигнуто, т.е. к цели. Применительно к рассматриваемой нами проблеме психологических средств отправной точкой анализа является трансцендирование субъекта из наличного бытия, которое означает возникновение целевой устремлённости и деятельностного отношения к действительности. Там где появляется цель, там возможно действие в строгом и точном значении этого психологического понятия, а действие предполагает средства и способ, с помощью которых оно осуществляется и, тем самым, достигается предусмотренный целью результат. Цель несёт в себе энергетический импульс, которым наделил её субъект. Она оказывается ближайшей «телеологической причиной» действия и поэтому именно цель даёт самое первое определение действия. Однако, с нашей точки зрения, будет ошибочно ограничиваться только целевым определением, которое является внешней характеристикой действия, т.к. в этом случае формально тождественными и не различимыми оказываются существенно различные акты. Внутренняя, содержательная характеристика действия задаётся его средним звеном, в которое входят средства и способ действия. Средства и способ это статический и динамический аспекты содержательного наполнения действия. Средства это инструменты, орудия, знаки, а так же рука человека, которая является орудием орудий, и знаком знаков. Способ оказывается связанным с той системой операций, выполнение которой приводит к достижению поставленной цели. Операции в реальном, «живом» действии не отделимы от средств, с помощью которых они осуществляются. Всякое средство, взятое изолированно и оторвано от реального действия, является овеществлённой абстракцией или мертвой схемой, хотя это и будет, к примеру, самый настоящий топор, молоток или карандаш. Однако оживает и топор, и карандаш только в руках человека, умеющего пользоваться этими инструментами. Поэтому анализ абстрактных, отделенных от действия средств мало что может дать для уяснения их сущности. Точно так же абстрактная операция, оторванная от средств, с помощью которых она только и возможна, не описывает состав и способ осуществления действия. Поэтому более оправдано и точно можно определить способ действия как единство взаимно адекватных друг другу операций и средств. Средства существуют как «живые» и действительные психологические средства только внутри определённого способа действия в единстве с соответствующими операциями.

Следует обратить внимание на тот факт, что в момент использования психологические средства, как правило, не вполне осознаются. В тот момент, когда ими пользуются, они находятся на периферии сознания. Как только средство становится полностью и напрямую осознаваемым, так оно тут же перестаёт быть средством, а превращается в противостоящий субъекту предмет его внимания. Средство не противопоставлено субъекту. Средство находится между субъектом и противостоящим ему предметом действия. Средство осознаётся только в сравнительно малой, но довольно существенной своей части, а именно, в той части, которая непосредственно воздействует на предмет. Поэтому психологические средства отличает не то, что они направлены «внутри», т.е. обращены на психику и поведение субъекта, а то, что они входят во внутренний состав психических функций, т.е. непосредственно включены в психику. Можно утверждать, что орудия труда, с помощью которых человек подчиняет себе объекты внешнего мира, это тоже психологические средства, как и знаки, посредством которых он овладевает своим поведением и психическими процессами.

Главная функция психологических средств заключается в том, что они позволяют человеку овладеть ситуацией, сделать её подконтрольной сознанию. Это тот центральный пункт, в котором наш анализ полностью совпадает с теорией Л.С. Выготского. Психологические средства являются для психологической науки той точкой опоры, с помощью которой можно повернуть в нужном ракурсе сам предмет психологии. Идея Л.С. Выготского об опосредованности высших психических функций даёт ключ к пониманию сути и специфики сознания, открывает пути к изучению процессов развития психики и личности.

Рассмотрение орудий труда как о вещественных психологических средств позволяет на наглядном материале установить состав и строение последних. Так, любое орудие труда имеет рабочую часть, направленную на объект воздействия, и ту часть, которая обращена к субъекту. Рабочую часть инструмента отличают такие свойства и характеристики, которые задаются качеством обрабатываемого материала и видом преобразований, осуществляемых с помощью данного инструмента. Та часть орудия, которая обращена к субъекту, определяется в своих характеристиках видом совершаемых рабочих движений и способом удержания инструмента в руках работающего человека. Рабочая часть орудия труда и рукоятка неравноценны. Главной и наиболее существенной является рабочая часть инструмента.

У знака как средства тоже есть свои две составные части. Та часть знака, которая обращена к другому человеку, является значением, а внутреннее содержание знака, которое существует для того, кто им пользуется, является смыслом. Аналогично рабочей части орудия значение знака направлено вовне, а смысл знака, как и рукоятка инструмента, повернут к самому субъекту знаково опосредствованного действия. Проблема смысла и значения является одной из наиважнейших в психологии уже потому, что она напрямую связана с проблемой сознания, и с проблемой личности. Эта проблема правильно именуется проблемой смысла и значения, поскольку данные понятия нельзя отрывать друг от друга и рассматривать изолированно, по одиночке. Здесь опять уместна аналогия с орудием труда. Так, совершенно бесполезно рассматривать по отдельности рукоятку и лезвие кухонного ножа. Только соединённые вместе, причём будучи тщательно подогнанными друг к другу и прочно скреплёнными между собой, они представляют собой полезный инструмент из числа кухонной утвари.

У слова как психологического средства наиболее важной и существенной является его внутренняя часть, обращённая к пользующемуся словом субъекту — смысл. Значение слова обращено во вне, но подчинено смыслу. Иными словами, составные части слова соотносятся между собой прямо противоположным образом по сравнению с соотношением составных частей у орудий труда. Между словом—средством и средством—орудием есть существенные различия уже потому, что они с самого начала включены в

существенно различные отношения бытия — орудие опосредствует отношение субъекта к объекту, а слово изначально возникает внутри субъект-субъектных отношений. Это исходные, базовые типы отношений человека к действительности. Диалектика их взаимосвязей прослеживается во внутренней логике психического развития ребёнка. Эти базовые типы отношения к действительности не равноценны и имеют различное значение для понимания существенных моментов процесса психического развития в онтогенезе. Л.С. Выготский подчеркивал разнонаправленность орудий и знаков, отдавая безусловное предпочтение знаку в роли психологического средства. Думается, что эта точка зрения имеет за собой глубокую интуицию, усматривающую особую значимость для психологии рефлексивного субъект-субъектного отношения.

Особенности развития личности девиантных подростков: культурно-исторический аспект

Кравцов О.Г., Москва

Features of deviant teenagers' personality development: cultural-historical approach

Kravtsov O.G., Moscow

Культурно-историческую теорию, как правило, не рассматривают как теорию развития личности. Тем не менее, прямое указание Л.С. Выготского на то, что «старая» психология, психология, не знавшая историю высших психических функций, не могла решать центральную проблему психологической науки — проблему личности — свидетельствует о том, что все научные интересы автора культурно-исторической концепции были непосредственно связаны с личностным развитием человека.

Учитывая, что разные авторы вкладывают разное содержание в понятие личности, для уточнения ее культурно-исторического содержания целесообразно исследовать разные аспекты личностного развития, например, личность девиантных и делинквентных подростков.

Понимание причин асоциального поведения и разработка условий, способствующих его коррекции и предупреждению, связано, с нашей точки зрения, с решением проблем, касающихся внутренних психологических механизмов развития личности в подростковом возрасте. При этом основной фактор формирования социального/асоциального поведения связан с внутренними психологическими механизмами социализации подростка. При этом основную роль в этом процессе играют особенности отношения подростка с окружающими его людьми.

Анализ проблемы толерантности/интолерантности в контексте изучения механизмов и условий ее становления и развития в онтогенезе позволил выделить параметр «свой/чужой». Обнаружилось, что понятия «свой» и «чужой» используются в разных отраслях психологии и, при этом, имеют в каждой области свое психологическое содержание.

Рассмотрение соотношения «свой/чужой» в составе и структуре толерантности/интолерантности позволяет выделить проблему, связанную с изменением психологического содержания этих понятий в разных возрастах. Рассмотрение толерантности как личностной характеристики предполагает анализ ее становления и развития.

Как видно из психологической литературы, деление на «своих» и «чужих» возникает на первом году жизни ребенка и сохраняется в подростковом периоде развития. Более того, механизм противопоставления «своих» «чужим» является для подростков одним из важнейших в процессе формирования собственной идентичности. Отталкиваясь от концепции «чужих», подросток более полно выстраивает не только представления о «своих», к коим он относит себя, но и о самом себе.

Анализ подросткового периода развития, а также рассмотрение проблем девиантных и делинквентных подростков позволяет выделить некоторое качественное отличие

в отношении подростка к «своим» и «чужим». С одной стороны, разные возможности «своих» и «чужих» сохраняются и в подростковом периоде развития. Так, подросток часто реализует одно поведение со «своими» и совсем иное с «чужими». При этом «своих» он может посвятить в собственные тайны, поделится с ними своими проблемами или достижениями, в то время как с «чужими», по отношению к которым реализуется, как правило, внешне более вежливое и благообразное поведение, он оказывается замкнутым и малообщительным.

Вместе с тем, если дети дошкольного и даже младшего школьного возраста старались не иметь дела (не играть, не общаться и т.п.) с «чужими», а их конфликты носили, как правило, ситуативный характер, то в подростковом возрасте нередко возникает новый характер отношений, связанный с концепцией «врага».

Итак, в отношениях подростка с «чужими» появляются новые черты, ведущие к качественным изменениям в их поведении и поступках. Однако в некоторых случаях эти новые черты, несмотря на их непривлекательность, позволяют решать возрастные задачи и не выходят за рамки социального поведения, тогда как другие подростки, реализующие часто внешне похожее поведение, имеют значительные искажения в закономерностях развития социализации в подростковом возрасте. Есть основания говорить о том, что во втором случае мы имеем трансформацию «образа чужого» в «образ врага».

«Образ врага» очень похож на «образ чужого», но обладает рядом качественных отличий. И тот и другой образ оцениваются подростками негативно, однако «враг», это тот, от кого исходит угроза, кто может помешать повседневной жизни подростка, тот, чьи умыслы направлены против подростка. Как следствие этого «враг» оказывается тем, с кем необходимо бороться.

Проведенное исследование «трудных» и благополучных подростков показало, что подавляющее большинство детей смогло легко назвать человека, которого они могли бы назвать своим «врагом». В этом отношении надо понимать, что концепция «врага» не просто не является чуждой для всех категорий подростков, но в определённой степени является необходимой для их полноценного развития. К примеру, те подростки, которые наотрез отказывались даже «придумать» себе врага (вымышленный враг), обнаруживали значительные проблемы с общением со сверстниками.

Вместе с тем, в этом же исследовании мы смогли проследить характер деятельного отношения к действительности. Так очень многие подростки стремятся решить проблему действием, собственным или чужим. То если любой барьер в их представлении предполагает набор действий по его преодолению.

Экспериментальное исследование толерантности/интолерантности позволило выделить две качественно различные группы. Респонденты первой группы имеют *деструктивную* интолерантность. Принципиальной чертой их интолерантности является разделение всех оценок на два полюса. Подростки и юноши, отнесенные нами ко второй группе (*конструктивной* интолерантности), обнаружили совершенно иную картину.

Для деструктивной интолерантности характерен «образ врага», воспринимаемый респондентом как полная противоположность самому себе. При этом «образ врага» почти совпадает с «образом антипода». Конструктивной интолерантности свойственны довольно большие различия в оценках «образа врага» и своего «антипода». При этом «враг» у тех подростков, которые обнаружили конструктивную толерантность, практически не наделяется теми личностными характеристиками, какие он приписывает себе. Для этих подростков враг это просто иной, другой, но не бескомпромиссная противоположность самому себе как личности.

В исследовании обнаружилось наличие разных видов интолерантности у различных категорий респондентов. Так, и среди благополучных старшеклассников, и среди тех, кто отбывает в колонии наказание, есть те, кому свойственна деструктивная или конструктивная толерантность.

Согласно полученным данным, характер интолерантности оказался не связанным с фрустрацией. Этот вывод принципиально важен, т.к. он свидетельствует о том, что интолерантность и ее особенности не являются реакцией субъекта на внешнюю среду, но представляют собой личностную характеристику.

Осмысление полученных результатов в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского позволяет, во-первых, понять психологические причины трудностей коррекции девиантного поведения. Во многом используемая методология работы с девиантными подростками является следствием отождествления обучения и развития. Однако, как подчеркивал Л.С. Выготский, обучение ведет за собой развитие, но никак не совпадает с ним. Это соотношение обучения и развития реализуется в предложенном Л.С. Выготским понятии «зона ближайшего развития». ЗБР определяется Л.С. Выготским через разницу между тем, что человек может делать самостоятельно и выполняет с помощью другого. Без участия этого другого, взрослого или более развитого сверстника, владеющего соответствующим навыком, способом, деятельностью и т.п. нет обучения в подлинном психологическом смысле этого слова и следующего за ним развития.

Если рассмотреть девиантное поведение подростков сквозь призму понятия зоны ближайшего развития, то можно сделать важный вывод. Девиантное поведение является определенной характеристикой развития и, соответственно до того, как оно реализовалось, оно было содержанием зоны ближайшего развития. Иными словами, девиантные подростки такими не рождаются, а становятся во многом благодаря особому содержанию их зоны ближайшего развития.

Подтверждение этой идее можно найти во многих исследованиях, наблюдениях за девиантными и делинквентными подростками, из которых следует, что в их жизни часто встречается значимый взрослый или компания релевантов, которые их «обучают», вводят в преступный мир

Таким образом, подростки, которые сами не совершают противоправных действий и поступков при соответствующей помощи (руководстве) извне начинают реализовывать девиантное поведение.

Другим доказательством нашего предположения о том, что девиантность связана с особым содержанием зоны ближайшего развития, является то, что далеко не все попадающие под влияние соответствующего взрослого или компании релевантов подростки начинают реализовывать девиантное поведение. Иными словами, девиантными подростками становятся лишь те, у кого была соответствующая зона ближайшего развития.

В рамках данного подхода становится очевидным, что исправительная (коррекционная) работа с девиантными и делинквентными подростками должна быть ориентированной, прежде всего, на их развитие. При этом необходимо понять, что привело подростков к тому, что девиантное поведение стало содержанием их зоны ближайшего развития.

Психологическое содержание понятия «культурное развитие»

Кравцова Е.Е., Москва

Psychological content of the “cultural development” concept

Kravtsova E.E., Moscow

Теория, предложенная Л.С. Выготским в начале двадцатого века, получила название культурно-исторической. При этом если про историзм довольно много писалось и говорилось, то как то так получилось, что понятие культуры во многом осталось не раскрытым ни самим Л.С. Выготским, ни его последователями и оппонентами.

Если попытаться определить психологическое содержание понятия культуры в контексте идей автора культурно-исторической теории, то можно найти некоторые основания для этого. Во-первых, по мысли Л.С. Выготского, по мере развития человека его

натуральные психические функции становятся высшими психическими функциями, т.е. *культурными*. При этом их основное отличие состоит в том, что они становятся опосредствованными и произвольными. Иными словами, человек научается управлять собственными психическими функциями с помощью психологических средств и тем, самым становится *культурным*.

Во-вторых, Л.С. Выготский настоятельно подчеркивает, что для развития, в том числе и культурного, человеку необходима *среда*. Часто используемые в современной психологической литературе термины развивающая среда, образовательная среда имеют свои корни в культурно-исторической теории Л.С. Выготского. При этом особая роль в процессе становления культурного человека отводится *общению*.

Итак, развитие, в том числе культурное, связано со средой, внутри которой с помощью общения человек овладевает собственной психикой и становится культурным.

Очень значимой, с точки зрения определения психологического содержания понятия культурного развития, является идея Л.С. Выготского о структурном и смысловом строении сознания: в каждом периоде развития в центре находится какая-то одна функция, а к концу данного периода она становится культурной и уходит на периферию, уступая место другой психической функции. Иными словами, содержание сознания в тот или иной период развития определяется функцией, получившей название центральной, которая становится культурной.

Изучение механизмов того, как центральная психическая функция становится произвольной, т.е. культурной, показало, что главную роль в этом процессе играют *центральные психологические новообразования*.

Л.С. Выготский выделял два вида новообразований, центральные новообразования стабильных периодов, которые не только определяют специфику конкретного периода, но продолжают играть важную роль в дальнейшем развитии человека. В противовес им новообразования кризисов уходят с арены психического развития. В противном случае, согласно результатам наших исследований, индивид застревает в кризисе. Это, с одной стороны, препятствует его дальнейшему психическому и личностному развитию, а, с другой стороны, у него в поведении и общении с окружающими преобладают негативные проявления, свойственные кризису.

С нашей точки зрения, центральные новообразования стабильных возрастов имеют непосредственное отношение к культурному развитию человека. Обнаружилось, что все центральные психологические новообразования связаны друг с другом генетически. Это соответствует мысли Л.С. Выготского, который, анализируя воображение, подчеркивает, что уже в первых словах ребенка оно незримо присутствует. Аналогичные связи были обнаружены между воображением и произвольным вниманием, произвольным вниманием и рефлексией и, наконец, между рефлексией и волей.

Вероятно, никто не будет спорить о том, что специфика речи во многом отражает особенности культуры, вернее, в контексте теории Л.С. Выготского, культурной среды. Соответственно анализ становления и развития речи может помочь в понимании психологического содержания понятия культурное развитие.

Хорошо известно, что, с одной стороны, существуют общие закономерности становления и развития речи, в том числе, описанные Л.С. Выготским. Однако, с другой стороны, особенности речи во многом обуславливают культурные особенности детей. Наиболее ярким примером сказанного являются, к примеру, особенности русского и вьетнамского ребенка. У последнего речь не только более интонирована, но он в значительно большей степени ориентирован на музыкальную культуру, при этом понимает и осмысляет ее в совершенно ином ключе, чем русский ребенок даже с хорошо развитым музыкальным слухом.

По мысли Л.С. Выготского речи принадлежит особая роль в «окультуривании» психических функций. Таким образом, если учитывать и очень значимый для развития

речи доречевой период, то можно сказать, что весь детский онтогенез — есть процесс культурного развития ребенка.

Анализ речи, как типичного центрального новообразования стабильного периода, позволяет сделать еще одно важное заключение, непосредственно связанное с пониманием психологического содержания понятия культурного развития. Становление и развитие речи непосредственно связано с особой речевой средой. Это хорошо можно увидеть на примере овладения иностранным языком. Нередко люди много лет изучавшие иностранный язык без речевой среды так и не научаются общаться на нем, в то время, как даже небольшое погружение в среду, где общаются и взаимодействуют на этом языке приводит к тому, что человек быстрее начинает на нем общаться.

Итак, если взять речь как типичный пример центрального психологического новообразования, которое ответственно за культурное развитие, то можно сделать ряд заключений. Во-первых, с помощью речи, как подчеркивал Л.С. Выготский, человек научается управлять собственной психикой, т.е. становится культурным. Во-вторых, развитие речи с самого начала предполагает наличие особой речевой среды, которая является источником культурного развития. В-третьих, погружаясь в среду, человек овладевает теми особенностями языка, которые свойственны этой среде, и которые являются психологическим средством культурного развития.

Как уже говорилось, Л.С. Выготский указывал, что речь, даже ее первые проявления непосредственно связаны с воображением. Таким образом, воображение также имеет ярко выраженную культурную составляющую. Известный пример, когда А.Р. Лурия отправил телеграмму Л.С. Выготскому о том, что у узбеков нет иллюзий, вполне созвучен мысли Ю. Бронфренбренера, который говорил о том, что у японцев нет воображения. А дело не в том, есть ли или нет иллюзии у узбеков и воображение у японцев, а в специфике воображения, связанного с их особой культурой.

Есть весомые основания говорить о том, что воображение, как и речь, имеет свои закономерности развития и, одновременно, специфику, связанную с особой средой и видами деятельности, свойственными той или иной культуре. Это хорошо можно увидеть на примере игры, которая возникает и развивается на основе воображения.

По мнению Л.С. Выготского основным критерием игры является воображаемая ситуация, которая представляет собой пространство между реальным (оптическим) и смысловым (воображаемым) полем. Для того, чтобы увидеть или создать такое пространство играющий должен одновременно находиться и внутри и во вне игры. По словам Л.С. Выготского, «плакать как пациент и, одновременно, радоваться как играющий». Именно этим можно объяснить, что понять исследовать игру можно только, реализовав эти две выделенные Л.С. Выготским позиции, т.е. став непосредственным участником игры.

Не будет преувеличением сказать, что игре принадлежит центральное место в культурном развитии человека. Доказательство сказанного можно увидеть в анализе сознания, являющегося, по мнению Л.С. Выготского, основным предметом психологической науки.

На сегодняшний день, согласно накопленным в возрастной психологии данным, можно выделить три особых перелома в развитии ребенка. Это, прежде всего, осознание и ощущение ребенком себя школьником (в реальности младшим школьником). Это осознание и ощущение ребенком себя подростком (почти взрослым). И, наконец, это осознание и ощущение ребенком представителем той или иной профессии.

Ни в коем случае не настаивая на том, что только эти три точки в изменении сознания, тем не менее, хочу обратить Ваше внимание на важную закономерность. В старшем дошкольном и, что гораздо важнее, в младшем школьном возрасте дети *играют* в школу. В подростковом возрасте, особенно в младшем подростковом возрасте, дети *играют* во взрослых. Представители высшей школы хорошо знают, что студенты начальных курсов *играют* в профессионалов.

Иными словами, учитывая двусубъектность игры, это означает, что когда играют в школу или в профессию, есть Я играющее и есть я, которое характеризует личность. Представляется, что по мере игры меняется соотношение между этими двумя Я. По мере разрастания Я играющего происходит застревание на определенном виде игры, которое ведет к возникновению разных искажений личностного развития. По мере разрастания Я личностного, происходят качественные изменения в нем, и из играющего в школу человек перестает играть и становится другим, он приобретает сознание школьника, из играющего в профессионала, человек становится профессионалом, приобретает новый вид сознания, которое в психологии получило название профессионального сознания и т.п.

Возвращаясь к определению психологического содержания понятия культурное развитие, можно сделать несколько заключений. Так, во-первых, культурное развитие человека оказывается непосредственно связанным с игрой. При этом игра во что-то означает, что человек в реальности не такой, он, по словам Л.С. Выготского, «выше себя на голову». Постепенно при влиянии Я игрового на Я реальное, последнее меняется и человека приобретает качественно новые характеристики «реального личностного». Таким образом, он перестает играть, но не вообще прекращает игровую деятельность, а то, во что он играл, пока не появились новые характеристики его личностного «Я».

Во-вторых, в некоторых случаях Я игровое распространяется на Я реальное, не приводя к изменениям в личностном развитии. Это, с одной стороны, свидетельствует о том, что тот или иной человек заигрался, но, с другой стороны, что с психологической точки зрения его игра перестала быть игрой. Исследование, проведенное с большим количеством педагогов, показало, что среди них есть значительный процент тех, у кого личностная позиция растворилась в игровой позиции учителя. Это приводит к деформациям не только в профессиональной деятельности, но и в личной жизни.

В-третьих, особенности культурного развития таковы, что главным их результатом является изменения в сознании. Это во многом облегчает понимание того, что является личностно-ориентированным обучением, коррекцией, общением и т.п. Хорошо известно, что можно конструировать замечательное обучение, коррекцию, общение и т.п., но человек будет, каким был, таким и остался. А в целом ряде случаев, если созданы условия для целенаправленного культурного развития, то даже небольшие изменения в его жизнедеятельности могут привести к качественным изменениям в сознании.

Взросление без тайны и героя?

Кудрявцев В. Т., Москва

Becoming adult without mystery and hero?

Kudriavtsev V. T., Moscow

Понять очевидные факты изменения детства невозможно без понимания, рефлексии (ясно, что в основании — междисциплинарной и философской) порой менее очевидных метаморфоз взрослости. У Д.Б. Эльконина (1989) есть формула: взрослость — не образ другого человека, пусть трижды важного, а моя собственная перспектива, какие бы коррективы я ни вносил в нее своей жизнью. Это — закон с момента разделения мира людей на взрослое и детское сообщества; он действует, покуда общество само себя разделяет на взрослых и детей. А дальнейшими сценариями мы не располагаем.

Когда-то (совсем недавно) во взрослости для ребенка пряталась тайна, а во взрослении — интрига. Сейчас вся взрослость — напоказ. Не только благодаря телевидению и интернету. Взрослые щедры на «откровения» в своих повседневных бытовых экспрессивах, порой выдавая нечто, очень похожее на «детское». Они импульсивны, капризны, обидчивы, не всегда чувствительны к действительной зыбкой в современном мире границе игры и «всамделишности», склонны к перекалыванию труда индивидуального созна-

ния на коллективное бессознательное и оправданию своего поведения существованием худших образцов, предпочитая мифы знанию, отличаясь от детей разве что болезненной серьезностью. Хотя и ее нетрудно узнать в игре дошкольников в школу.

Взрослеть без тайны, без интриги трудно. Тем не менее, дети взрослеют. Примеряя меняющуюся взрослость на себя и — через себя — оценивая ее на прочность. Но о результатах этой примерки мы пока почти ничего не знаем. Тут уже — интрига для нас.

Говорят: уходит игра... Откуда, от кого? (Да и куда? — как спросил в своих стихах педагог и поэт Вадим Левин.) Взрослые и тысячу лет назад, и сегодня являются инициаторами процесса детской игры, но его творцами они могут быть только вместе с детьми. Взрослый, даже если мы его полностью отстроим от организации детских игр, останется их главным героем. Я имею в виду не только классическую сюжетно-ролевую игру — игру по взрослым сюжетам и с принятием взрослых ролей. Взрослый — не набор полномочий, недоступных ребенку. Взрослый — чудо. Доктор притягивает не белым халатом и стетоскопом как символическими атрибутами своей «власти» над больными, а тем, что может спасти жизнь даже без этих атрибутов. Тут он — «герой», а быть просто при атрибутах — роль.

Маленьким автор тоже искал «героя». Искал и придумал — «грузчика Юру», в которого заставлял играть со мной маму часами. Хитрость тут состояла в том, что «Юра» не просто таскал вещи. Он мог выполнить любую работу, дать дельный совет по любому вопросу, демонстрируя при этом образцы бескорыстия, честности, благородства, доброжелательности. Такой домашний титан, вроде книжного дяди Степы. Профессиональная роль оказывалась тесной для игровой. Рабочий узкой и не самой высокой квалификации был для меня важен прежде всего как «объемный», разносторонний человек. И выбранная для него профессия грузчика, видимо, служила неким символом мужественности, силы и основательности. Как я сейчас понимаю, «Юра» и был моим «обобщенным образом» взрослости, образующей чертой которой является «героизм». Вспомнил Сальвадор Дали: «Геройство — род моих занятий».

Но ведь из таких черт и черточек дети конструируют образы взрослости, образы своего грядущего в режиссерских играх, в том, что западные коллеги — детские психологи называют «паракосмами», вымышленными мирами (спонтанный синтез игры и чего-то подобного проектированию), в которых так или иначе жил ребенком каждый, у кого было детство. Там очень мало от взрослого с атрибутами взрослости, т.е. от роли. Взрослые, как правило, не узнают себя в таких играх — это и вправду трудно. Не узнают — а потому и не участвуют в них, предлагая детям некие квазиигровые формы, в которых шаблонные представления о том, что нужно и доступно ребенку, переплетаются с собственной недоигранностью («нереализованными тенденциями»).

Если замкнуться на них, то мысль об «игровом апокалипсисе» неизбежна. Но мир детской игры богаче. Хотя в нем остается все меньше детского. А главное — по-настоящему взрослого, к которому тянется детское.

Взросление невозможно без тайны и героя, героя — во взрослом и себе. И тут «герой» именно *воспитывает* «героя». Из чего же состоит воспитание? Из доверия ребенка взрослому, усиленного верой взрослого в ребенка. По большому, «гамбургскому» счету, ничего другого в воспитании нет. Из этого ценнейшего сплава — изначального детского доверия и безусловной взрослой веры — позднее способны родиться великие дела, гениальные решения, высокие поступки.

А бывает, когда взрослый может только доверять ребенку, а ребенку остается лишь верить, прежде всего... в свои силы, ибо силы взрослого уже на исходе. *Как в прекрасном рассказе Джеймса Олдриджа «Последний дюйм» (из тех, кто не читал, но «провел детство» в 50х-60х-70-х, возможно, кто-то вспомнит одноименный фильм Теодора Вульфовича и Никиты Курихина).* Он о том, как трудно верить и доверять, когда сам ход событий противен этому. Да и нет тому особых оснований в отношениях двух родных, но

абсолютно одиноких, равноотчужденных друг от друга людей — отца и сына, людей, у которых отсутствуют даже малейшие крупницы взаимного опыта «доверия — веры». Отец ведь не занимался воспитанием сына и, соответственно, не мог почерпнуть из этого занятия никаких жизненных уроков. Сплотиться и по-настоящему узнать друг друга их заставляет задача выживания. ...Сын тащит истерзанного в океане акулами отца к самолету. До самолета рукой подать, остался последний дюйм, но этот путь вмещает непрожитую жизнь. А еще одна — впереди, в воздухе. Выбирать приходится из двух «пилотов», «первый» из которых вот-вот умрет от кровопотери, но еще может проинструктировать «второго». «Второй» садится за штурвал... Они летают.

Казалось бы, вот она — «школа героизма», для одного — взросления, для другого — мужания... Но удастся ли им поменяться — не только местами? Выйдя из ситуации, где на кон поставлена жизнь, с доверием к миру, друг другу, верой в самих себя? Даже вместе осилив свой «последний дюйм»? Стать друг для друга «героями», вернув и доверие и веру туда, где бороться не надо? Где надо просто жить.

Список литературы:

1. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. — М., 1989.

«Третий глаз» культуры.

Феномен воображения в культурно-исторической психологии

Кудрявцев В.Т., Москва, Коул М., Сан Диего (США)

“Third Eye” of culture. The phenomenon of imagination in cultural-historical psychology

Kudriavtsev V.T., Moscow, Cole M., San Diego (USA)

Существует множество определений культуры, которые во многом дополняют друг друга. Будем исходить из того, что предложил Э.В. Ильенков (1991): культура — это то, что люди *создают друг для друга*, и потому — их *объединяет* в пространстве и времени. То, что имеет для них *значение*, делая *небезразличными* друг другу, даже если они не только не знакомы, но даже и не подозревают о существовании друг друга. Люди, которые пользуются ложкой, вилкой и ножом, и уже не могут принимать пищу иначе, — это «один круг» людей, даже, пусть они бесконечно не похожи друг на друга.

Павел Флоренский называл культуру «языком, объединяющий человечество». Культура — от домашней бытовой до мировой художественной — это созидаящая и объединяющая сила, благодаря которой люди «узнают» друг друга и осознают свою принадлежность к человеческому сообществу, постигая нечто главное в себе самих. А овладевая ею, сами научаются созидать и этим объединять других. Кстати, человека, способного к такому всеобъединяющему творчеству, Ильенков называл *личностью*.

В одной из своих лекций по общей психологии, прочитанных на психфаке МГУ в начале 1980-х гг., В.В. Давыдов иллюстрировал работу воображения. Чашка, говорил он, это — по сути своей, «черпающая рука», перенесенная в материал. Правда, тогда он делал оговорку: фантазировать, воображать — еще не творить. Творчество предполагает «воображение, постигающее мышление и личность». А быть личностью — значить «принять общественные заботы на себя» (по Э.В. Ильенкову). Но в книге «Теория развивающего обучения» Давыдов (1996) уже прямо связывает воображение с личностью, а его развитие с ее «ростом». Это неслучайно.

Чашка, ложка, нож, вилка — это не только образ черпающей руки. Это, как уже говорилось, «образ» культурных людей, сающихся культурных людей, которые не рвут пищу руками и зубами... Мы сервируем стол и как бы «видим» их рассказывающимися, хотя они еще не пришли. И научиться пользоваться столовыми приборами ребенок не сможет, не прилагая для этого «силы воображения». Без учета того, что рядом другой. А потом, когда другого нет, — ты сам как «культурный человек».

Культура всегда сначала творится в «личной форме», в такой же — первоначально и осваивается. Александр Сергеевич Пушкин пишет письмо, адресуясь только к Анне Петровне Керн: «Я помню чудное мгновение...». Это их интимное, только им двоим принадлежащее мгновение. Но Александр Сергеевич, пишущий эти строки, — уже знаменитый поэт. И он, конечно, знает о том, что «не продается вдохновенье, но можно рукопись продать». Уже в момент своей сокровенной адресации любимой женщине он вполне допускает, что строчки, продиктованные сердцем, когда-нибудь наберет наборщик, совершенно чужой человек. И прочитают совершенно чужие люди. Включая школяров, которым это когда-нибудь предстоит, увы, зубуривать... Но вот, издаются стихи, и самые разные читательницы, живущие в разных исторических временах и культурах, где прочитав «оторванное от сердца» можно только в переводе, находят в них личное обращение к себе. Возможно, в нем им предстает даже не автор, а просто возлюбленный — реальный или воображаемый. И каждая из них через поэтические строки осознает, что возлюбленный хотел сказать ей, да так и остался не понятым до конца. А поэт «договорил» за него. Об этих «историях чувств» поэт подозревать не может.

Искусство — это эмоция одного человека, подаренная всему человечеству. А наука (часть культуры) — точно такая же «подарочная» мысль. В таком творческом дарении — *обращении* (Ф.Т. Михайлов) и скрыт механизм жизни культуры, ее передачи и развития в истории. И «дарители» культуры — не только авторы великих произведений. В целях введения понятия «точка» на уроках математики в первом классе по программе «Школа диалога культур» педагог С.Ю. Курганов (1989) использовал простое задание, которым решил воспользоваться и я, вынеся его за рамки математического содержания и слегка видоизменив. В разных странах один из авторов предлагал (старшим дошкольникам — на физкультурных занятиях в рамках программы развивающего образования «Тропинки») и взрослым (студентам — во время лекции) собраться в одном месте, но так, чтобы это было выполнено быстро и слаженно, а со стороны выглядело красиво. Студенты, видимо, «запада» на это последнее слово, объединились в пары и бесшумно подтанцовывали друг к другу. Подтанцовывать получалось, а собраться — нет. Впрочем, в массе студенты мало отличались от дошкольников: толкаясь и шумя, пытались хаотично сбиваться в кучи. Но среди тех и других (среди детей — чаще!) находились единицы, кто предлагал вначале пометить место сбора (положить игрушку, сумку и т.п.), а затем спокойно, без суеты собраться вокруг него.

Очевидно, что единицы и большинство решали разные задачи. Большинство — задачу на *выполнение действия*, единицы — на *координацию действий*. Не на *исполнение*, а на *управление*. Хитрость здесь в том, что решить первую можно только через решение второй. «Собраться вместе» — требование непосильное для одного человека, если каждый будет решать задачу «исполнительным» способом. Но вот кто-то помечает место — *изобретает* знак. А знак — типичный «объект», точнее, «агент» культуры. Место обозначено игрушкой или сумкой, вокруг него еще никто не собрался, но «исполнительная» задача фактически решена «в общем и целом» — для того, чтобы соблести ее условия остается только подойти, в чем нет никакой особой задачи. Тот, кто обозначает место сбора, видит ситуацию глазами всех ее участников, с позиций каждого из них. И не надо подставлять себя на место Маши, Пети, Даши — достаточно положить игрушку. Тогда и у Маши, и у Пети, и у Даши сразу возникает такой же широкий взгляд на ситуацию. И они смогут увидеть друг друга в этой ситуации. Увидеть себя самих друг в друге. Смотреть на ситуацию с позиций разных людей, в пределе — всего человеческого рода, чтобы скоординировать эти позиции в реальности, позволяет *воображение* — в понимании того же Э.В. Ильенкова.

Это и есть «взгляд глазами культуры». В том числе — и внутри себя: так понятное воображение является не только «психологической основой творчества», по Л.С. Выготскому, но и того, что он называл *произвольностью*. Воображение — своего рода «тре-

тий глаз», «всевидящее око» культуры, при помощи которого человек интегрирует в своей повседневной перцепции миллионы, миллиарды «человеческих взглядов на вещи» в собственный уникальный образ мира, находя в нем место и самому себе.

В развитой форме понимание вещи и взаимопонимание людей, обобщение и общение, истина и... друг — лишь проекции *одного и того же*, если смотреть на них с точки зрения культуры. В этом — суть культурно-исторического подхода к познанию. Вспомним известный исторический случай «в статусе» легенды. Приглашает к себе почетного гражданина Сиракуз Архимед Гиерон, сиракузский правитель. Царь просит помочь: мастер изготовил ему золотую корону, но что-то подсказывает — сжульничал, намешал серебра. Решая вполне частную задачу, Архимед наталкивается на универсальную закономерность, открывает закон «плавающих тел». Архимед решил задачу сразу для всех случаев, для всех времен и для всех народов. Вслед за В.В. Давыдовым, это можно назвать «теоретическим отношением к действительности». Знание о силе выталкивания — из того одного букваря, по которому училось в школе все человечество.

Школа упомянута неслучайно. В.В. Давыдов (1996) утверждал: для того, чтобы тот или иной способ решения задачи приобрел для ребенка всеобщее значение, — т.е. оказался пригодным для решения не только данной задачи, но и целого их круга, — он должен стать общим для группы детей, которые вместе с ребенком (и педагогом!) бьются над этой задачей. И тогда они уловят в нем ту простоту, за которой проступает его завершенность, совершенство и которая в итоге придает ему *общечеловеческий смысл*. «Бесспорную истинность». Которую, правда, в качестве *собственной правоты* приходится постоянно отстаивать в споре, в дискуссии, в диалоге. И В.В. Давыдов настаивал на том, что «теоретическое отношение к действительности» — вовсе не монополия науки. Он говорил о теоретическом сознании: научном, художественном, правовом, религиозном. И все же, «для всех случаев» — это, прежде всего, о науке. И о мышлении, которое в науке, по Э.В. Ильенкову, достигает профессиональной высоты в своем развитии. «Для всех времен и народов» — это о культуре в целом. Но в обоих «случаях» — о воображении. О воображении, которое способно схватить ситуацию «разом» и «многими глазами» (разум тоже схватывает «разом», но — уже многие ситуации). И тех, кто ее непосредственно видит, и тех, кто только мог бы стать ее свидетелем. Даже если среди таких потенциальных свидетелей — сам воображающий.

Список литературы:

1. Давыдов В.В. Лекции по общей психологии. — М., 2005.
2. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. — М., 1996. — С. 274.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура. — М., 1991.
4. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге. — М., 1989.

Личностные характеристики индивида с компьютерно-игровой зависимостью

Максимов А.А., Москва

Personal features of individual with computer gaming addiction

Maximov A.A., Moscow

Компьютерные игры привлекают к себе внимание разных исследователей. Такая популярность вызвана двумя причинами. Во-первых, компьютерные игры по популярности превосходят даже телевизоры и видеомагнитофоны. Во-вторых, появилась целая группа людей, которая отличается зависимостью от компьютерных игр.

Рассмотрение компьютерных игр в контексте психологического содержания понятия игры позволило сделать ряд важных заключений. Так оказалось, что, несмотря на то, что игра возникает в дошкольном периоде развития далеко не все дети и даже взрослые умеют полноценно играть.

Обнаружилось, что компьютерные игры можно условно подразделить на два больших класса — первые отличаются тем, что компьютер выступает партнером субъекта по игре, в то время как вторые служат средством игрового общения между двумя и более субъектами. При этом, во время первых знакомств с компьютерными играми, ребенок (или взрослый) играет в основном в одиночестве. Здесь в качестве «партнера» по воображаемой ситуации выступает машина. Можно сказать, что на этом этапе он играет вместе с компьютером. Следующей ступенью развития компьютерных игр являются «игры вдвоем», когда ребенок начинает играть в одну и ту же компьютерную игру с другом или соседом. В данном случае он либо играет против другого, либо вместе с ним выполняет цели, заданные игрой. И, наконец, на третьем этапе человек начинает играть вместе с другими людьми. При этом компьютер предоставляет собой игровую реальность, средство, условия, где такие игры становятся возможными. Реализацию последнего, третьего этапа чаще всего обеспечивает особый вид компьютерных игр — так называемые многопользовательские ролевые онлайн игры (MMORPG), которые чаще всего использовались в нашем исследовании.

В работе была использована серия методик, направленная на изучение особенностей игровой деятельности, произвольности субъекта по отношению к собственной игре, его способностей к построению условной ситуации и внутриигровой позиции. Также были проанализированы различные виды отношений, которые выстраивают играющие, уровни тревожности и особенности локуса контроля. На этих основаниях были выявлены личностные характеристики компьютерно-зависимых респондентов и проведено их сравнение с не зависимыми участниками исследования.

Большинство респондентов, имеющих по нашим данным компьютерно-игровую зависимость, отличаются более низким уровнем развития игровой деятельности и произвольности по отношению к собственной игре, в сравнении с теми, у кого эта зависимость отсутствует. Их компьютерные игры более примитивны, занимают меньше времени. Часто, окончив игру, они начинают ее снова и реализуют почти без всяких изменений. Нередко сюжет и логика одной игры почти полностью переносятся в другую игру. Помимо этого они используют в своей деятельности более ранние, согласно периодизации игры, предложенной Г.Г. Кравцовым, Г.Б. Ховриной, М.Г. Копытиной (Кравцов, 1990), виды игр, нежели респонденты, у которых мы не выявили компьютерно-игровой зависимости. Низкий уровень сформированности субъекта игровой деятельности или произвольности по отношению к собственной игре (Новикова, 2006) подразумевает, что они не умеют управлять даже теми примитивными играми, которые реализуют. Кроме того, подростки и взрослые с компьютерно-игровой зависимостью используют в своей деятельности преимущественно один вид игры в отличие от тех, у кого нет компьютерно-игровой зависимости, и кто легко переходит от одного вида игры к другому.

Л.С. Выготский, описывая особенности игры, отмечал, что в игре индивид «плачет как пациент и, одновременно, радуется как играющий» (Выготский, 1966). Иными словами, игра в психологическом смысле этого слова предполагает способность субъекта одновременно находиться внутри деятельности (как пациент) и во вне ее (как играющий).

Согласно полученным результатам, значительный процент играющих в компьютерные игры не умеет реализовать в своей деятельности эти две позиции. Большинство респондентов обладает слабо выраженной внутриигровой позицией (в приведенном примере позицией «пациента»). При этом они оказываются зависимыми от компьютерных игр, безотносительно к тому, сколько времени проводят за компьютером. Обращает на себя внимание тот факт, что среди людей с компьютерной зависимостью очень мало тех, у кого хорошо развита реализация нескольких видов субъектности (нескольких позиций). Полученные результаты в определенной мере подтверждают предположение о том, что люди с компьютерно-игровой зависимостью не умеют играть и не владеют собственной игровой деятельностью. В то же время есть данные о том, что у

подростков и взрослых с отсутствием компьютерно-игровой зависимости тоже может быть плохо развита игра, ее произвольность, и они тоже не могут полноценно реализовать два вида субъектности в компьютерной игре.

В работах Д.Б. Эльконина и А.П. Усовой (Усова, 1947; Эльконин, 1949) применительно к игре, выделяются два типа отношений между играющими — собственно игровые, или отношения между игровыми персонажами («врачом» и «пациентом») и вне игровые («реальные») отношения, чаще всего связанные с организацией игры или вне игровым общением. В рамках исследования нами были выделены и проанализированы 4 градации этих отношений — условные, скорее условные, скорее реальные и реальные.

Респонденты с компьютерно-игровой зависимостью не реализуют условных отношений и только очень небольшая процент из них способны на «скорее условные отношения». Большинство же реализует «скорее реальные» отношения и даже просто реальные отношения. В противовес им около половины респондентов, у которых нет компьютерно-игровой зависимости, реализуют условные и «скорее условные» отношения. Таким образом, обнаружилось, что люди с компьютерно-игровой зависимостью, во-первых, не умеют реализовать двусубъектность в компьютерных играх и, во-вторых, оказываются не способными к реализации условных отношений. Анализ полученных результатов свидетельствует, что у игроков с компьютерной зависимостью два вида отношений, свойственных игре, не различаются. Несмотря на то, что практически все респонденты отличают игру от не игры, они и там, и там выстраивают реальные отношения. При этом в большинстве случаев в «игре» реализуются одни реальные отношения, тогда как в «не игре» совсем другие, но тоже реальные. Другими словами, большинство индивидов внутри игры выстраивают отношения не по принципу персонаж-персонаж, а как играющий с играющим. При этом субъект одновременно общается и с людьми, с которыми он познакомился в реальной жизни, и с виртуальными знакомыми, причем не обязательно по поводу игры. Как показывает практика, отношения с виртуальными друзьями очень редко приводят к реальным знакомствам.

Для исследования мотивов компьютерной игровой деятельности была использована методика «Незаконченные предложения», специально разработанная для целей нашего исследования. Методика была построена таким образом, что из 14 предложений, четыре описывают взаимоотношения субъекта с другими играющими, четыре — отношение субъекта к игровому миру, три — отношение играющего к своему персонажу, а оставшиеся три могут быть отнесены ко всем вышеприведенным видам. На основании полученных результатов, были выделены семь наиболее распространенных мотивов, присущих играющим в компьютерные игры. Анализ видов мотивации у компьютерно-зависимых людей позволил нам выделить разные группы.

К первой группе мы отнесли тех компьютерно-зависимых подростков и взрослых, которые мотивированы наиболее распространенным мотивом игры таких людей — мотивом компенсации, как стремления к высокому социальному статусу. Как правило, люди с таким мотивом в реальности, в том числе и в реальных (не компьютерных) играх, не очень успешны (часто только с их точки зрения). Соответственно они используют компьютерную игру для того, чтобы в ней реализовать тот статус, те отношения, на которые претендуют, но не могут никак реализовать в жизни.

Вторую группу составили люди с также распространенной мотивацией среди компьютерно-зависимых. Это тоже мотив компенсации, но в их случае он выражен в стремлении к некоему положительному результату. Как правило, люди из этой группы имеют отрицательный опыт выполнения деятельности, реализации отношений, игры и т.п., который связан с их неумением подчиняться правилам. В компьютерной игре неподчинение правилам невозможно, т.к. она особым образом запрограммирована и представлена.

Третьим мотивом, представленным у компьютерно-зависимых респондентов, составивших третью группу, является мотив создания социальных связей. В данном случае мы

полагаем, что механизмы зависимости этого типа схожи с механизмами зависимости от интернет-общения в чатах и заключаются в высокой степени анонимности, дистанционности, отличаются богатыми возможностями для ролевого конструирования и пр.

Еще одним мотивом игры людей с компьютерно-игровой зависимостью (четвертый тип) является мотив «от нечего делать». Как правило, такие подростки и взрослые не имеют никаких интересов. Компьютерные игры для них — это придуманная кем-то и построенная «мнимая ситуация», которую они «заглатывают» как крючок и сорваться с которого им трудно, в первую очередь, потому, что как только кончится игра, им снова нечего будет делать. В эту категорию компьютерно-игровых зависимых людей попадают, с одной стороны, те, кто в силу разных обстоятельств может позволить себе ничего не делать. В то же время, с другой стороны, в этой группе оказываются и те, чья деятельность вне игры жестко регламентируется другими людьми (родителями, педагогами, начальниками, старшими по званию и т.п.).

Пятая, последняя категория людей с компьютерно-игровой зависимостью всем видам игр предпочитают игры со своим образом. При этом их мотивация связана, с одной стороны, с ролевым взаимодействием, а, с другой стороны, с отождествлением с образом. Иными словами, они в компьютерной игре, с одной стороны, стараются найти новых партнеров по общению и, с другой стороны, отождествляются с имеющимся у них образом самого себя.

Помимо этого, компьютерно-зависимые участники исследования отличаются более высоким уровнем тревожности (градация «средний, с тенденцией к высокому») в отличие от не-зависимых респондентов («средний, с тенденцией к низкому») и более низким уровнем субъективного контроля (средний стень 3 для зависимых против среднего 5,1 для не-зависимых). При этом уровень тревожности имеет высокую отрицательную корреляцию с выделенными параметрами, что позволяет сделать вывод, что с помощью компьютерной игры респонденты стараются преодолеть высокий уровень тревожности. Для исследования уровня тревожности, использовалась шкала «Manifest Anxiety Scale (MAS) Дж. Тейлор в адаптации Немчинова Т.А. Для анализа особенностей локуса-контроля, был использован опросник уровня субъективного контроля (УСК) (под ред. Бажина Е.Ф., Голынкиной Е.А., Эткинда А.М.).

Полученные данные свидетельствуют о некоторых общих закономерностях развития личности людей с компьютерно-игровой зависимостью. В то же время мы получили данные, которые позволяют говорить о неоднородности этой группы. Можно выделить респондентов с компьютерно-игровой зависимостью, отличающихся, прежде всего мотивами игры. Несмотря на то, что, как мы уже указывали, они руководствуются внешними мотивами по отношению к игре, но разные внешние мотивы ведут к пристрастию респондентов к разному содержанию игр и разным видам игр, которые они реализуют на компьютере.

Полученные результаты позволяют говорить о том, что коррекция людей с компьютерно-игровой зависимостью должна, в первую очередь, затрагивать реальную жизнь людей, их социальные связи, умение играть, способность управлять собственной игрой.

Культурно-исторический анализ психологического знания

Олешкевич В.И., Москва

Cultural-historical analysis of psychological knowledge

Oleshkevich V.I., Moscow

Изучение истории психологии имеет много функций. Это могут быть функции достижения общего концептуального понимания психологии, обретение исторического понимания психологии и историчности психологического знания, функция систематизации психологических знаний на основе истории психологии и приведения их в исторически обоснованную систему. Существует и критическая функция историко-пси-

хологического исследования, которое разрушает устоявшиеся штампы восприятия историко-психологических концепций, фактов и вскрывает новые исторические «истины». История психологии может быть и некоторым рассказом, связывающим в один нарративный комплекс всю историю психологии. Такая история может иметь и мнемотехническую функцию. Возможно также расширить предмет истории психологии и изучать историю психологического познания вообще в истории культуры и стремиться исследовать все психологические (или те, которые мы теперь можем назвать психологическими) знания, которые мы находим в истории в различных исторических формах культуры [3]. Историю психологии можно исследовать и аксиологически, реконструируя те ценности, которые лежат в основе психологических знаний, концепций, психологических практик и пр. Историю психологии можно изобразить и в лицах основоположников исторически сложившихся психологий. Здесь исследователь может задаваться вопросами о структуре личности этих людей, о том, как они переносят особенности своей личности в свои концепции и т.п. История психологии может рассматриваться также как история психотехник, которые определяют предметные разработки в психологии. Но чаще всего история психологии рассматривается с точки зрения сциентизма как предыстория современной научной психологии. Вместе с тем, история — это и реальный опыт, на котором можно чему-то научиться. И мы можем многому научиться, изучая структуры психологических знаний, их психодинамику, социологию, культурологию, механизмы их производства и пр. Эта задача требует реализации культурно-исторического подхода в истории психологии. В таком случае мы рассматриваем психологию как часть культуры, как следствие развития общества и культуры, а историю психологии — как часть истории культуры. С культурно-исторической точки зрения, всякая психология является следствием развития общества и культуры. Она как раз и рефлектирует состояние развития общества и общественного сознания. И форма такой психологической рефлексии может быть самой разной, философской, мифологической, религиозной, художественной, бытовой и пр. А научная форма психологической рефлексии — это только частная форма и форма наиболее поздняя.

При таком подходе история психологии превращается в важный аспект истории культуры и общества в целом. Когда мы включаем психологию в общество, культуру, в которых она возникает, тогда психологическая концепция предстает перед нами во всех ее культурно-исторических нюансах и коннотациях, что дает возможность понимать социальные и культурные корни концепции, ее архитектонику и основания. При таком способе понимания и анализа исторических психологий становятся ясными структура и особенности национальных психологий, немецкой, французской, британской, американской, русской, советской, постсоветской и т.п. психологий [2]. В таком случае психология предстает перед нами как часть национальной культуры и как следствие специфической организации общества и развития его культуры.

Такой подход предполагает социологический анализ психологии, исследование социологии психологического знания, культурологический анализ психологического знания, культурно-исторический анализ личной истории автора концепции и т.п. Результатом такого анализа является уяснение связей определенной психологии (психологической концепции) и того общества, в котором она возникает, реконструкция того состояния культуры (реакцией на которое является новое психологическое знание), которое фокусируется в самосознании автора концепции и реакцией на которое является его концепция, понимание тех новых горизонтов, которые она открывает и тех данных самосознания, которые она скрывает и вытесняет из публичного культурного обсуждения и др. Тогда появляется понимание также производности данной психологии от социологии и культурологии общества, внутри которого она возникает, транслируется, выполняет в нем определенные функции и состояние которого она отображает.

На основе такого исследования можно увидеть и существенную многослойность данной психологии. Изучая ее генезис, заметно, что вначале будущие психологические конструкции разрабатываются и прорабатываются в социальной жизни общества, потом они отображаются в различных интерактивных пространствах и формируют вторичные, отображенные социокультурные структуры общества, которые интериоризируются в психическую организацию индивидов. И только впоследствии в определенных кризисных условиях эти структуры могут экстериоризироваться в виде новых психологий. Но вначале новые психологии оппозиционны устоявшейся культуре и долгое время существуют «подпольно», поскольку не имеют публичного пространства для своей экстериоризации, вначале они ориентированы психотехнично и только потом становятся теориями психики. А это означает, что всякая психология в своей основе психотехнична. Это также означает, что всякая психология рефлектирует определенный социальный и культурный опыт народа, определенного социального слоя общества, субкультуры и т.п. Так что сегодня нам недостаточно только концептуального, а значит абстрактного понимания психологии. Но каждая психология должна быть идентифицирована с определенным социальным и культурным опытом, определенной социальной стратой определенного общества. И поскольку каждая психология рефлектирует общество, в котором она возникает, то этот факт нужно всегда держать в поле внимания в историко-психологическом исследовании. Это часть психологического знания об условиях его возможности и о его социокультурной структуре. Таким образом, историко-психологическое знание — это двойное и структурное знание. Новое психологическое знание возникает обычно в кризисном состоянии общества, культуры, в проблемных ситуациях существования личности в обществе. В таких ситуациях происходит экстериоризация опыта существования человека в культуре и его психологическая рефлексия. Она и определяет формальные и структурные особенности психологического знания. Но когда мы связываем психологическое знание с социальным и культурным опытом индивида в обществе, то психология открывается нам не только как знание, учение о том, как устроена психика людей, их сознание и пр. При таком подходе психология видится и как представление о том, как человек живет, опираясь на это знание. Здесь психологическое знание понимается как знание, которое уже проработано в социуме, уже как-то рефлектировано внутри социального опыта и работает в обществе и в сознании его индивидов. А это значит, что такая психология постоянно что-то производит и воспроизводит. В таком случае психология должна пониматься значительно шире и глубже, чем ее научная, философская и т.п. рефлексия. Это означает, что понимание психологии определенного исторического периода, рефлектированной частично в определенной психологической концепции, нужно разрабатывать значительно шире. Оно включает понимание и исследование на его основе образа жизни и образа мышления людей, их самосознания, которые инкорпорированы в их психику и устройство которых людям не всегда известно, поскольку они опосредованы всей структурой общества, в котором эти люди живут.

Это базовая, жизненная психология людей данного общества. И задача историка психологии состоит в таком случае не только в реконструкции социологических и культурологических оснований для формирования научной психологической концепции, но и в реконструкции психологии, стоящей за продуктами культуры, образом жизни, мышления, идентификациями людей и т.п. Но это будет уже не просто психологии, но психотехники (психологические механизмы саморегуляции, защиты, психологические практики и пр.) и целые психотехнические культуры. Если история психологии — это часть или аспект истории в целом, то понимание психологии и истории психологии зависит от нашего понимания истории. Обычно история понимается объективировано, описательно и линейно в рамках позитивистского мышления. Но существует и другой подход к истории. Здесь история понимается как то культурно-историческое

пространство, в котором мы живем. Это стратифицированное, развивающееся вширь и вглубь культурное пространство. Но это и пространство самосознания, пространство, раскрывающие свои глубины и свои внутренние импликации в историческом процессе. Его самосознание систематически и циклически возвращается к своим истокам и к своим вначале слабо осознаваемым основаниям. Таким образом, история — это не только пространство, в котором мы живем, но и некоторая субстанция развития. И каждый акт исторического развития организуется так, что он всякий раз некоторым образом содержит и задействует всю историю. В частности, именно так понимал М.М. Бахтин изучение творчества Достоевского.

Всякая достаточно глубокая и разработанная психология, понятая исторически, культурологически, психотехнически и феноменологически, а не отчужденно-объективистски, тоже содержит в себе в сущности всю историю культуры, «снимает» в себе историю культуры (всю и сразу) в определенном ее срезе и в рамках ответа на заданный актуальный вопрос со стороны соответствующей культурно-исторической ситуации [1, 4].

Список литературы:

1. Бурлакова Н.С. Олешкевич В.И. Психологическая концепция идентичности Э. Эриксона в зеркале личной истории автора (Опыт исследования природы клинико-психологического знания): Монография. — М.: Маска, 2011.
2. Гусельцева М.С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности (историко-методологическое исследование): Монография. — М.: Акрополь, 2013.
3. Кольцова В.А. История психологии: Проблема методологии. — М.: ИП РАН, 2008.
4. Олешкевич В.И. Психология и психотерапия Альфреда Адлера. — М., 2010.

Психологические основания организации воспитательного процесса в вузе: культурно-исторический аспект

Перевощикова Г.С., Москва

Psychological basis of upbringing process organization in higher educational institution: cultural-historical aspect

Perevoschikova G.S., Moscow

Идея Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта, с одной стороны, оказалась весьма востребованной и лежащей в основании построения разных социальных практик (Д.Б. Эльконин, В.П. Зинченко, Г.Г. Кравцов и др.). Одновременно реализация этой идеи Л.С. Выготского на практике имеет целый ряд трудностей. Так, например, Д.Б. Эльконин указывал, что традиционно принято разделять обучение и воспитание. Однако, такое деление в корне противоречит мысли Л.С. Выготского о единстве аффекта и интеллекта. Выделяя принцип единства аффекта и интеллекта, Л.С. Выготский отмечает, что в каждом возрастном периоде меняются связи и отношения между этими аспектами жизнедеятельности человека. В плане интересующей нас проблемы, это означает, что содержание «воспитывающего» обучения или «обучающего» воспитания и условия их целенаправленного развития также будут варьироваться.

Неразрывная связь обучения и воспитания, соответственно предполагает, что воспитание обеспечивает определенные аспекты психического и личностного развития человека. Развивающий характер обучения прочно вошел в теорию и практику образования детей в детском саду и школе, но практически не реализуется в сфере высшего образования. Для построения развивающего высшего образования необходимо рассмотреть его цели и задачи в контексте психического и личностного развития человека. Одной из центральных задач высшего образования является задача формирования профессионального сознания и самосознания. Согласно данным психологических ис-

следований (Е.А. Климов, А.К. Маркова, Т.П. Фомичева и др.) наличие/отсутствие профессионального сознания и самосознания непосредственно связано, с одной стороны, с эффективностью овладения профессией и, с другой стороны, с личностным развитием индивида. Таким образом, можно заключить, что психологический смысл высшего образования связан с целенаправленным становлением и развитием профессионального самосознания.

Анализ исследований, посвященных изучению процесса становления и развития профессионального сознания и самосознания в вузе, позволил сделать ряд важных заключений.

1. Обнаружилось, что становление профессионального самосознания связано с определенным уровнем развития личности (Е.А. Климов, А.К. Маркова, М.А. Макаренко и др.). Иначе говоря, если человек не достиг в развитии личности определенного уровня, то бессмысленно ставить вопрос о формировании у него профессионального сознания и самосознания. Это позволяет говорить об определенной психологической готовности к высшему образованию, направленному на формирование профессионального сознания (М.А. Макаренко, М.В. Новикова и др.).

Другим важным психологическим основанием профессионального сознания, согласно данным психологических исследований, является образ профессии, возникающий как в процессе школьного обучения, так и целенаправленно развивающийся в процессе обучения в вузе (М.А. Макаренко, О.Г. Ониско и др.).

2. Оказалось, что на определенной стадии развития и в определенном психологическом возрасте у студентов появляется нового типа сознание, которое можно назвать профессиональным. При этом это сознание развивается в связи и совместно с личностным сознанием. Говоря о личностном сознании, имеется в виду некоторое глобальное, целостное сознание, в котором отражается наиболее общее и непосредственное отношение человека к себе. В профессиональном сознании отражается отношение человека к себе как субъекту определенной профессиональной деятельности.

Таким образом, в определенном психологическом возрасте можно выделить два аспекта сознания человека — сознание, которые мы называем личностным и сознание профессиональное. По данным психологических исследований можно выделить некоторые особенности их взаимоотношений. Так, практически все исследователи указывают на то, что как личностное сознание оказывает влияние на сознание профессиональное, так и профессиональное сознание влияет на развитие человека как личности.

Для нас исключительное значение имеют выводы работ Е.Е. Кравцовой и Т.П. Фомичевой, в которых профессиональное сознание рассматривается по аналогии с сознанием, реализующимся в игре. Так, некоторые исследователи, опираясь на идею Л.С. Выготского о том, что в игре в больницу ребенок «плачет как пациент и, одновременно, радуется как играющий», доказывают, что в профессиональном сознании также можно выделить две стороны: сознание человека, связанного с определенной профессиональной деятельностью (профессиональное сознание) и глобальное (обобщенное) сознание (личностное). При этом, как и в игровой деятельности, личностное сознание оказывается, во-первых, первоосновным по отношению к профессиональному, а, во-вторых, контролирующим и во многом конструирующим профессиональное самосознание. Более того, если личностное самосознание перестает контролировать сознание человека себя как субъекта профессиональной деятельности, появляются деформации, как профессионального, так и личностного развития (Т.П. Фомичева, Т.С. Новикова и др.).

3. Обнаружилось, что значительная часть выпускников высших учебных заведений имеет низкий уровень профессионального сознания. Помимо этого оказалось, что многие специалисты, имеющие высшее образование, имеют неустойчивый и даже часто искаженный образ профессии.

Все сказанное позволяет нам заключить, что обучение в вузе, направленное на развитие профессионального самосознания (развивающее высшее образование), непосредственно связано с организацией воспитательного процесса.

Воспитание в последние годы привлекает к себе внимание разных исследователей. Однако, как показывает анализ исследований воспитания, до сих пор не существует четкого определения данного понятия. Рассмотрение психологического содержания процесса воспитания в контексте интересующей нас проблемы значения воспитания в процессе становления профессионального самосознания приводит нас к выводу о том, что оно направлено на целенаправленное развитие личности (личностной позиции). Иными словами, если рассматривать профессиональное самосознание (самосознание) как часть целостного (личностного) самосознания, то можно сказать, что воспитание создает условия для целенаправленного развития личностной позиции, в то время как обучение в вузе направлено на обеспечение соответствующих той или иной специальности знаний, умений и навыков. Конечно, это деление на личностную и профессиональную позиции очень условно уже хотя бы потому, что по мере развития они оказывают существенное влияние друг на друга.

Проведенное нами экспериментальное исследование позволило выявить ряд факторов, обеспечивающих развитие личностной позиции в высшем образовании. Так, процесс, направленный на целенаправленное развитие личности (в данном случае воспитание) позволяет эффективно развивать профессиональное сознание студентов. При этом, процесс воспитания, с одной стороны, непосредственно связан с профессиональным обучением, но, с другой стороны, направлен на создание целостной *развивающей среды для студентов*. Важное место в процессе воспитания, направленного на развитие личностной позиции принадлежит игре, которая, с одной стороны, может служить прообразом становления и развития профессионального самосознания. Помимо этого, с другой стороны, игра в жизни студентов позволяет скорректировать изъяны развития в детские возраста и способствует формированию субъектности. Игра обеспечивает организацию профессиональных игр, в которых создаются условия для становления и эффективного развития профессионального сознания. Развитие профессионального сознания психологов способствует организация широкого культурного контекста. Полученные данные совпадают с результатами Шаталина, который показал, что участие учеников музыкальной школы с проблемами в обучении в походах, театральных постановках и т.п. ведет к изменению в эффективности их обучения. Обнаружилось, что участие студентов в организованном воспитательном процессе будет способствовать развитию их профессионального сознания в случае, если будут созданы условия для того, чтобы они могли осмыслить и свое участие в этом процессе и те мероприятия, в которых реализуется воспитательный процесс.

При этом очень важно, чтобы осмысление осуществлялось с двух позиций — и с позиции личностной (мне это интересно, мне этого хочется), но и с позиции будущего профессионала. Эта позиция реализуется через следующие показатели: отношение к профессиональной деятельности, отношение к себе как субъекту профессиональной деятельности и отношение к коллегам по работе.

Игра как проектирующий метод практической психологии

Ховрина Г.Б., Москва

Playing as the projective method of practical psychology

Hovrina G.B., Moscow

Проектирующий метод исследования или экспериментально генетический метод, предложенный Л.С. Выготским, существенно отличается от всех методов исследования, широко применяемых в экспериментальной психологии. Суть его заключается в

том, что исследователь является активным участником исследовательского процесса. Этот метод позволяет моделировать процессы развития с учетом возрастных и индивидуальных особенностей участников эксперимента, а также учитывать их уровень актуального развития и зону ближайшего развития.

В контексте сущностных характеристик проектирующего метода целесообразно рассмотреть детскую игру, несмотря на то, что игра вообще не рассматривается в качестве объективного научного метода исследования по ряду самых разных причин. Во-первых, игру сложно отнести к какой-либо группе методов в рамках общепринятой классификации методов исследования. Во-вторых, результаты экспериментального исследования, полученные в процессе игры, сложно подвергнуть количественной обработке и невозможно измерить с помощью линейки. Детские и школьные психологи больше доверяют стандартизированным методам. Видимо поэтому большой популярностью у психологов пользуются такие методики, как «Несуществующее животное», «Дом — Дерево — Человек», «Рисунок семьи» и др., обеспеченные симптомокомплексом оценки результатов. В-третьих, зафиксированные в игре данные требуют дальнейшей детальной разработки проблемы. В-четвертых, организация игры в качестве метода исследования требует серьезной и длительной подготовки, т.к. наблюдение за поведением детей в игре проводится по одной схеме, а создание с помощью игры условий, необходимых для проявления психических процессов — это абсолютно другая процедура, требующая соблюдения определенных требований. Инициатором игры как метода исследования является психолог, принимающий на себя функции режиссера. Организация игры проводится по сценарию, который в ходе игры подвергается корректировке. Для проведения игры необходимо подготовить место (пространства игры).

В тоже время у игры есть преимущества перед другими диагностическими методами, проявляющиеся в том, что играющий ребенок находится в естественной, привычной для него среде, занят интересным занятием. В практике, как правило, психолог беседует с ребенком, предлагает ему выполнить диагностические процедуры в специально приспособленном для этих целей кабинете, что не исключает возникновения напряжения, волнения в непривычной для ребенка среде.

Игра — это действие, которое совершается в воображаемом плане в реальной обстановке, что побуждает играющего ребенка занимать одновременно две позиции, удерживая сразу два плана: «Я-играющий» и «Я-неиграющий», в то время как взрослый является партнером по игре и, одновременно, находится в позиции наблюдателя.

В игре ребенок, по словам Л.С. Выготского, находится на голову выше самого себя, он учится делать то, что находится в зоне его ближайшего развития, он учится удерживать одновременно два плана, что способствует процессу децентрации и формированию нового отношения к себе. Взрослый в игре, учитывая личностные достижения ребенка, может корректировать его психическое и личностное развитие.

В работе с детьми раннего дошкольного и старшего дошкольного возраста, использование игры как проектирующего метода помогает в определении психологического возраста и его соответствия паспортному возрасту. Для этого в игре психолог создает условия, в которых психологический возраст может отчетливо проявиться. Игра, как диагностический метод, созвучна с процедурой проведения естественного эксперимента, но действия испытуемого не определяются строго заданной инструкцией, а совершаются в контексте сюжетной линии. Например, с целью изучения психологического возраста психолог может предложить ребенку поиграть с кубиком, как с зайчиком. Один малыш включается в игру, развивает сюжетную линию, используя, предметы-заместители, а другой ребенок категорически отказывается играть с кубиком-зайчиком.

Эти разные виды поведения малышей являются показателем их психологического возраста. В одном случае ребенок не прошел кризис трех лет воспринимает окружающие предметы по их прямому функциональному назначению, например, если стол, то

это стол и ничто другое. Такие дети не играют, потому что у них не сформировались основы для развития воображения. Они могут осуществлять предметную деятельность, могут общаться по поводу игрушки, но они не играют.

В другом случае ребенок прошел кризис трех лет и у него есть психологические основы (он психологически готов) для игровой деятельности играют. По определению В.В. Давыдова, воображение — это перенос функции с одного предмета на другой, у этих детей начальные формы развития воображения сформировались за счет того что они способны жить в двух планах — реальном и смысловом поле.

Для определения психологического возраста детей старшего дошкольного возраста можно предложить поиграть, например, в «Салон красоты», и в процессе игры можно определить уровень развития игры или ее отсутствие. Неиграющие дети выполняют «игровые действия» на уровне предметной деятельности: причешивают, накручивают бигуди, совершают манипуляции феном, если есть такая реальная игрушка в «Салоне», но предложите им воспользоваться пенкой для укладки волос и игровые действия приостановятся. Нет реального предмета — нет и действий с ним. Сюжетная линия в таких действиях отсутствует, роли не распределяются, предметы заместители не используются.

В игре раскрываются разные стороны ребенка, особенности детско-родительских отношений, положительные и отрицательные стороны воспитания как характеристика образовательной среды, оказывающей воздействие на психическое и личностное развитие ребенка. В детском саду произошло событие, Снежная Королева похитила медвежонка, который пришел к детям в гости, потому что ему стало скучно зимой в берлоге. Дети, рассказав медвежонку, почему медведи зимой спят, решили организовать для него развлекательную полезную программу — экскурсию по Москве. Дети готовились к экскурсии, а в это время Снежная Королева увезла в санях бурого мишку. Все дети по-разному отреагировали на это событие. Одна девочка испугалась и громко заплакала. Другой ребенок стал бегать по группе, крепко сжимая кулачки, и говорить, что он убьет, застрелит Снежную Королеву. А третий, не говорящий по-русски ребенок, бросился закрывать окна и двери и на хорошем русском языке всем стал объяснять, что надо делать, чтобы Снежная Королева не смогла заморозить детей. В результате специально смоделированной ситуации были выявлены дети со страхами, с тенденцией к проявлению агрессии в поведении, позитивно настроенные дети. Вслед за К.М. Гуревичем хочется сказать, что игра, как и проективные методики, обнаруживает «особенности индивидуальной психики, недоступные другим методикам» (Гуревич К.М., 2008, с. 291).

В игре можно не только обнаружить те или иные тенденции, нарушения или отклонения от нормы в развитии, но и корректировать их. Подтверждение правильности наших рассуждений мы находим в работе К.М. Гуревича «Дифференциальная психология и психодиагностика» (2008). Константин Маркович писал: «...желательно использовать результаты психологических диагностических исследований не только для установления индивидуального психологического статуса учащихся, но и для выработки психолого-педагогических рекомендаций, имеющих своей целью исправление, коррекцию выявленных в исследованиях недостатков психического развития. Можно полагать, что в настоящее время сравнительно более действенными были бы рекомендации, направленные на коррекцию умственного развития. Методики, выявив его недостатки, позволят путем анализа полученных результатов и с учетом всех данных об испытанном найти причины этих недостатков, построить и осуществить план по их устранению. В этом и состоит принцип коррекционности. Можно надеяться, что многое из того, что будет применено и проверено на методиках диагностики умственного развития, в дальнейшем будет использовано при диагностировании и коррекции других сторон психического развития» (Гуревич К.М., 2008, с. 290).

Таким образом, игра позволяет не только выявить особенности ребенка, но и организовать целенаправленное развитие или в случае необходимости коррекцию. Напри-

мер, выявив в игре у ребенка тенденции к проявлению агрессии в поведении, в игре можно превратиться в защитника всех слабых или спасти Медвежонка, которого укра- ла Снежная королева. Играя, ребенок учится управлять своими эмоциями, контроли- ровать свои действия, обсуждать разные способы достижения задуманной цели и т.д. Внимание ребенка переключается на более содержательную деятельность, требующую знаний, умений и волевых усилий.

С помощью игры можно скорректировать и систему межличностных отношений в группе дошкольников. Например, если ребенка не принимают в общую игру потому, что «все рушит», можно предложить ему поиграть в особую игру в другом помещении. У всех остальных детей эта ситуация пробуждает интерес и желание поиграть вместе с тем, кого еще недавно не брали в игру.

Моделируя игровую ситуацию, можно решить одновременно и проблему органи- зации коррекционной работы с детьми, и построения программы развивающего обу- чения с учетом возрастных особенностей. В игре ребенок учится считать, писать, чи- тать, осваивает окружающий мир. Игра как развивающая образовательная среда в дош- кольном возрасте является и средством обучения и воспитания.

Психологические основы жульничества

Ячменёва Н.П., Москва

Psychological basis of cheating

Yachmenyova N.P., Moscow

Рост подростков и юношей с девиантным поведением, а также низкий уровень кор- рекции асоциального поведения привели к необходимости глубокого изучения про- блемы соотношения нормы и девиации.

Рассмотрение ее в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского по- зволяет сделать целый ряд важных заключений. Так, например, О.Г. Кравцов подчер- кивает, что понимание причин девиации непосредственно связано с понятием зоны ближайшего развития. Исследование девиантных подростков с позиции зоны ближай- шего развития позволило ему придти к выводу о том, что девиантные подростки таки- ми не рождаются, а становятся во многом благодаря особому содержанию их зоны бли- жайшего развития.

Такой подход позволяет нам, с одной стороны, ввести понятие психологической готовности к жульничеству, а с другой стороны, рассматривать некоторые характеро- логические корреляты жульничества.

Несмотря на то, что изучение характера восходит к древности, в научном сообще- стве до сих пор нет единого понимания и определения данной психической реальнос- ти. В нашем исследовании мы придерживались следующего определения понятия ха- рактер: «Характер — индивидуальное сочетание устойчивых психических особеннос- тей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах» [2].

Анализ понятия жульничество позволил нам придти к выводу о том, что *жульниче- ство — это недобросовестное использование свободы в личных целях, не несущее обществен- ного блага, путем нарушения морально-этических принципов*. При этом важно подчерк- нуть, что понятие жульничества отличается от синонимичного на первый взгляд поня- тия «мошенничество». Если жульничество мы понимаем, как морально-нравственную и этическую категории, то мошенничество рассматривается нами как имеющее уголовно- правовую силу. В этом контексте оказывается, что жулик не совершает ничего выходя- щего за рамки формального закона, оформленного в соответствующих документах, по- этому и не несет в себе элемента наказания со стороны законодательства. Однако он совершает действия за гранью приемлемого на морально-этическом уровне.

Таким образом, человек, совершающий жульнические поступки, имеет некоторые характерологические особенности, особое содержание зоны ближайшего развития, которые формируют у него «*психологическую готовность к жульничеству*». В этом контексте психологическая готовность к жульничеству понимается как личностная характеристика, детерминирующая поиск и реализацию новых и нестандартных способов решения возникающих трудностей [1]. При этом эти новые и нестандартные способы решения проблем предполагают нарушение морально — этических норм.

Перефразируя сказанное, можно сказать, что психологическая готовность к жульничеству детерминирует намерения человека совершать поступки, которые осуждаются обществом с позиций морали и нравственности. Таким образом, человек, совершающий жульнические поступки, имеет определенные личностные характеристики, обеспечивающие ему устойчивую психологическую готовность организованно и сознательно обходить морально-нравственные требования и предписания, но при этом не выходить за рамки закона. Есть весомые основания говорить, что наличие/отсутствие психологической готовности к жульничеству реализуется в характере человека.

В проведенном нами экспериментальном исследовании мы попытались выявить наличие устойчивых корреляций между выраженностью черт характера и уровнем психологической готовности к жульничеству.

В исследовании приняло участие 40 человек в возрасте от 21 до 55 лет. Средний показатель возраста по выборке составляет 35 лет. Основным критерием отбора респондентов служило наличие у них трудовой деятельности.

В исследовании использовался специально разработанный авторский опросник, позволяющий дать не только качественную, но и количественную оценку психологической готовности к жульничеству (коэффициент Альфа-Кронбаха 0.992). Для доказательства того, что разработанный нами опросник диагностирует именно психологическую готовность к жульничеству, мы исследовали его конструктивную валидность. С этой целью мы, во-первых, использовали методику Е.Ю. Стрижова «Личностный опросник нравственно-правовой надежности» [3] и, во-вторых, провели корреляционный анализ с использованием коэффициента Пирсона между результатами, полученными по данной методике и с помощью нашего авторского опросника (коэффициент Пирсона $-0,855, p \leq 0,01$).

Опросник содержал примеры ситуаций, в которых человек мог извлечь выгоду, путем нарушения социальных норм, или же поступить в соответствии с моральными предписаниями, не получив ничего или даже оставшись в убытке. Анализ полученных данных позволяет говорить, что разные респонденты показали различные результаты: у кого-то исследуемое качество было минимальным, а у кого-то достаточно высоким.

Также использовался «Опросник черт характера Шмишека» в модификации В.М. Русалова и О.Н. Маноловой (ОЧХ-В — опросник черт характера взрослого человека), позволяющий количественно исследовать характеристики индивидуальных свойств и на основе выявленных закономерностей и сочетании черт отнести человека к определенному типу характера (10 типов акцентуаций: гипертимный, застревающий, эмотивный, демонстративный, циклотимный, возбудимый, дистимный, тревожный, педантичный, экзальтированный).

Анализ полученных результатов позволил нам сделать целый ряд важных заключений.

Во-первых, можно сказать, что чем больше степень выраженности у человека таких черт, как циклотимность и эмотивность, тем ниже его психологическая готовность к жульничеству. Это можно объяснить тем, что в ситуациях с возможностью достижения своих целей нечестным путем, таких людей останавливают присущие им характерологические особенности. Например, такие как высокий уровень чувствительности и эмпатии, впечатлительность, отзывчивость, чуткость, личная дисциплинированность, высокий уровень ответственности, принципиальность, упорство в отстаивании соб-

ственной позиции, восприимчивость, строгое следование предписаниям, развитый этический комплекс и обостренное чувство справедливости и т.д. Для таких людей свойственно предъявление высоких моральных требований не только к себе, но и к окружающим. Возможно, что именно особенности данных типов характера повышают у человека значимость морально-нравственных норм, и как следствие понижают психологическую готовность к жульничеству. Также нельзя не отметить высокий уровень рефлексии, свойственный данным характерологическим типам, что позволяет снижать уровень моральных заблуждений, на которых, по мнению Е.Ю. Стрижова, строятся нравственно-смысловые детерминанты мошенничества [4].

Во-вторых, нами были обнаружены значимые положительные корреляции психологической готовности к жульничеству с яркой выраженностью таких черт, как экзальтированность, возбудимость, гипертимность и демонстративность. Данные типы являются в какой-то степени антиподами описанных выше характерологических типов, для которых свойственна низкая психологическая готовность к жульничеству. Для людей с выраженностью черт экзальтированности, возбудимости, гипертимности и демонстративности характерны активность, высокая мотивация достижения и уровень притязаний, демонстративность поведения, решительность, неспособность к монотонной работе, эгоцентризм, построение «наполеоновских» планов, бескомпромиссность и высокий уровень агрессивности в фрустрирующих ситуациях, неустойчивость жизненных принципов.

В-третьих, были выявлены четыре характерологических типа (экзальтированный, гипертимный, демонстративный и возбудимый), которые показали высокую готовность к жульничеству не только по результатам опросника, но и продемонстрировали ее в реальном поведении в ситуации эксперимента. При этом на декларируемом уровне они выражали отрицательное отношение к жульничеству. Таким образом, получается, что люди данных типов, зная, что жульничество является неприемлемым, и, выражая отрицательное отношение к нему, склонны поступать с этим ради достижения желаемого результата.

Рассмотрение полученных результатов в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского позволяет говорить, что зона ближайшего развития у людей с определенными личностными характеристиками имеет особое содержание, которое, с одной стороны, обеспечивает психологическую готовность к жульничеству, а, с другой стороны, приводит к совершению людьми поступков, противоречащих морали и нравственности.

Такое понимание психологических основ жульничества позволяет, как предупреждать жульнические поступки, так и строить психологическую коррекцию людей, совершающих жульнические поступки. При этом необходимо подчеркнуть, что в этом случае жульничество перестает быть отрицательной характеристикой отдельных индивидов, но может рассматриваться как искаженное психическое и личностное развитие.

Список литературы:

1. Ганюшкин А.Д. Исследование состояния психической готовности человека к деятельности в экстремальных условиях: Автореф. ... дисс. канд. психол. наук. — Л., 1972. — С. 115.
2. Нартова-Бочавер С.К. Дифференциальная психология: Учеб. пособие. — М., 2007. — С. 38.
3. Стрижов Е.Ю. Личностные детерминанты склонности к мошенничеству // Проблемы практической психологии на современном этапе: Сб. науч. статей по материалам регион. науч.-практ. конф. 20–21 мая 2005 г. — Тамбов, 2005. — С. 15–26.
4. Стрижов Е.Ю. Математическое моделирование личности мошенника // Психологические подходы к изучению личности в системе «человек — общество»: Междунар. сб. науч. статей. — Свети Николе — Москва — Тамбов — София: Междунар. Славянск. ин-т, филиал Македония, 2008. — С. 155–164.

ТОМ 1. СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Из пленарной дискуссии... ..	7
Философия и психология. Отношение между философскими концепциями и психологией	7
<i>Кузнецов В.Г., Москва</i>	
Секция «Методология психологии»	11
Комплексирование методологических подходов в современной российской психологии	11
<i>Акопов Г.В., Самара</i>	
Принципы рациональности и детерминизма в психологии	13
<i>Аллахвердов В.М., Санкт-Петербург</i>	
«Ведомое рисование» как метод майевтической феноменологии инициального опыта	16
<i>Архангельская В.В., Пузырей А.А., Москва</i>	
Проблема внутренней диалоговой активности (адаптация русскоязычной версии опросника P. Oles)	18
<i>Астрецов Д.А., Москва</i>	
Дифференциальный подход к проблеме классификации психологического знания ...	21
<i>Балин В.Д., Санкт-Петербург</i>	
Концепция рациогуманизма в применении к этико-психологической проблематике	23
<i>Балл Г.А., Киев (Украина)</i>	
Системное описание модусов культуры как медиатор межпарадигмального взаимодействия в психологии	26
<i>Балл Г.А., Мединцев В.А., Киев (Украина)</i>	
Конкретные исследования, актуализирующие нелинейную психологию	28
<i>Басимов М.М., Москва</i>	
Метод конструктивного определения понятий в деятельностной психологии	31
<i>Беспалов Б.И., Москва</i>	
Методологические принципы преподавания психологии в высшей школе	33
<i>Вачков И.В., Москва</i>	
Мета-подход к психологии и смежным наукам: специфика и общие закономерности	35
<i>Гарбер И.Е., Саратов</i>	
Понимающая психология vs физиологическая психология	38
<i>Гуревич П.С., Москва</i>	
Дискуссии о кризисе в психологии: социокультурные и психологические аспекты ...	40
<i>Двойнин А.М., Москва</i>	
Эволюция интегративных систем в контексте современной психотерапии	43
<i>Зеленкова Т.В., Орехово-Зуево</i>	
Ноэтический антропоэзис как транскомуникация	45
<i>Кабрин В.И., Томск</i>	
Контур классификации практик использования психодиагностических методик в исследовательских целях (на примере методики С. Розенцвейга)	48
<i>Калинин И.В., Ульяновск</i>	

Качественные методы в психологии	51
<i>Карицкий И.Н., Москва</i>	
Вечная проблема сознания	53
<i>Карицкий И.Н., Родькин С.Е., Москва</i>	
Анализ понятийно-категориального пространства психологической науки	56
<i>Карпенко Л.А., Москва</i>	
Личностные ценности как предмет психологического исследования	59
<i>Каширский Д.В., Барнаул</i>	
Л.С. Выготский — классик постнеклассической психологии	61
<i>Клочко В.Е., Томск</i>	
Интегративная психология и запросы современности	64
<i>Козлов В.В., Ярославль</i>	
Методология психологического исследования и преподавания психологии	66
<i>Корниенко А.Ф., Казань</i>	
Размыкание субъекта: взгляд, доверие, внушение	69
<i>Кричевец А.Н., Москва</i>	
Интеграция естественнонаучного, экзистенциально-гуманистического и субъектно-деятельностного подходов в изучении свободы человека	72
<i>Кузьмина Е.И., Москва</i>	
Методологические особенности современных трансперсональных психотехнологий	74
<i>Курис И.В., Санкт-Петербург</i>	
Проблема факта в современной психологии	77
<i>Мазилев В.А., Ярославль</i>	
Индивидуальное интервью в качественном исследовании	79
<i>Медведева Г.И., Москва</i>	
Дискурсивный подход к анализу социально-психологических явлений	82
<i>Мезенцева А.С., Москва</i>	
Системно-комплексная структура личности	84
<i>Мельников В.М., Юров И.А., Сочи</i>	
Соотношение нарративного и дискурсивного подходов к исследованию социальной идентичности	86
<i>Мельникова О.Т., Кутковая Е.С., Москва</i>	
К вопросу о методологическом кризисе в современной психологии	88
<i>Мироненко И.А., Санкт-Петербург, Сорокин П.С., Москва</i>	
Дискурс как процесс: синергетический подход	90
<i>Митина О.В., Москва</i>	
Влияние методологии постмодернизма на развитие современной психологии	93
<i>Няголова М.Д., Велико Тырново (Болгария)</i>	
Методологические выводы из опыта психологического познания человека	95
<i>Панферов В.Н., Санкт-Петербург</i>	
Методология интегрального синтеза в психологическом познании человека	98
<i>Панферов В.Н., Безгодова С.А., Санкт-Петербург</i>	
Методологический манифест психосемантики: сознание, детерминизм и свобода воли	100
<i>Петренко В.Ф., Супрун А.П., Москва</i>	
Характер объекта в зависимости от психологической стратегии субъекта	103
<i>Попов Л.М., Ибрагимова Е.Н., Устин П.Н., Казань</i>	

Естественнонаучный и гуманитарный методологические принципы в психологии: реальная системная интеграция	105
<i>Рамендик Д.М., Москва</i>	
Методические подходы к психологическому анализу межнациональных конфликтов и идей антируссизма	108
<i>Решетников М.М., Санкт-Петербург</i>	
К проблеме двойственности интеллекта, или Разделение «двойной звезды»	110
<i>Рулина Т.К., Самара</i>	
О предмете психологической эстетики	113
<i>Сабадош П.А., Москва</i>	
Эргатические основы интеграции психологической науки и практики в целостную систему знаний	115
<i>Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Москва</i>	
Сознание как атрибут системы деятельностей субъекта	118
<i>Серкин В.П., Москва</i>	
Модель психосоциального человека: анализ некоторых аспектов	120
<i>Силаков А.С., Курск</i>	
Межкультурные пути решения проблемы методологического кризиса психологии в XXI веке	123
<i>Слепко Ю.Н., Цымбалюк А.Э., Ярославль</i>	
«Душа» как феномен в историческом ракурсе	125
<i>Спирова Э.М., Москва</i>	
Культурно-историческая традиция в отечественной этнопсихологии: теория и практика	128
<i>Сулейманян А.Г., Москва</i>	
Геноцид в национальном самосознании	130
<i>Тульчинский Г.Л., Санкт-Петербург</i>	
Психосоциальный подход в качественной методологии	132
<i>Хорошилов Д.А., Москва</i>	
Функционально-системный подход как средство решения методологических проблем в психологии (на примере анализа природы вербального воображения)	134
<i>Шрагина Л.И., Одесса (Украина)</i>	
К построению социокультурно-интердетерминистской диалогической метатеории интеграции психологического знания	136
<i>Янчук В.А., Минск (Беларусь)</i>	
Проблемы преподавания бихевиористского подхода в условиях когнитивной революции	139
<i>Абрамсон Ч.И., Стиллутер (США, Оклахома)</i>	
Секция «История психологии»	142
Газетные публикации ученых как источник историко-психологического исследования: опыт анализа	142
<i>Артемова О.А., Иркутск</i>	
Исследования по психологии воли в отечественной психологии: количественный анализ	144
<i>Батыршина А.Р., Набережные Челны, Мазилев В.А., Ярославль</i>	
Периодизация исторического развития отечественной психологии воли	146
<i>Батыршина А.Р., Набережные Челны</i>	

Вклад школы Б.М. Теплова в общезначимый фонд научных знаний	149
<i>Воронова Е.Ю., Пермь</i>	
Издательская деятельность как направление работы Московского психологического общества (1885–1922)	151
<i>Ждан А.Н., Москва</i>	
А.А. Ухтомский: ученый, учитель, религиозный деятель, гражданин (к 140-летию со дня рождения)	153
<i>Зуев К.Б., Москва</i>	
К истории психологической науки и психологического образования в Герценовском университете	156
<i>Игнатенко М.С., Семикин В.В., Санкт-Петербург</i>	
В.Н. Осипова — одна из первых русских женщин психологов-экспериментаторов	159
<i>Кольцова В.А., Москва</i>	
Об участии профессоров Медицинского факультета Императорского Московского университета в организации и развитии Московского психологического общества	162
<i>Крюков Г.Б., Москва</i>	
Психология и психологи в Институте мозга им. В.М. Бехтерева (1918–1948)	163
<i>Логинова Н.А., Санкт-Петербург</i>	
Участие членов Московского психологического общества в событиях, связанных с Первой мировой войной	166
<i>Москвитина О.А., Москва</i>	
Эрих Вульфен (1862–1936): психологическое наследие	169
<i>Плавинская Ю.Б., Нижний Новгород</i>	
Персонология деятельности М.Г. Ярошеского и изучение научного творчества, истории и теории психологии (к 100-летию со дня рождения)	171
<i>Семенов И.Н., Москва</i>	
Межличностные отношения невротической личности в теории К. Хорни	175
<i>Синельникова С.С., Санкт-Петербург</i>	
К истории понятия «функциональный орган» в психологии деятельности	178
<i>Соколова Е.Е., Москва</i>	
Историческая трансформация представления о междисциплинарности в трудах отечественных психологов	180
<i>Усольцева И.В., Москва</i>	
Современное понятие «личностный рост» в свете культурно-исторической теории Л.С. Выготского	184
<i>Хинканина А.Л., Йошкар-Ола</i>	
Субъективный мыслитель против объективного наблюдателя в экзистенциальных воззрениях С. Кьеркегора	186
<i>Чеснокова М.Г., Москва</i>	
Некоторые замечания в применении Э. Эриксонем концепции идентичности	189
<i>Златанович Л., Сербия</i>	
Секция «Психология и когнитивные науки»	192
Интуитивные и рациональные компоненты морального суждения	192
<i>Арутюнова К.Р., Александров Ю.И., Москва</i>	
Роль артикуляторной помехи в восприятии слогов	194
<i>Вартанов А.В., Медведев В.А., Москва</i>	

Применение веб-платформы для комплексной диагностики интуитивных феноменов	196
<i>Васильева И.В., Тюмень, Григорьев П.Е., Симферополь, Истратова Е.Е., Новосибирск</i>	
Динамика функциональной межполушарной асимметрии у студентов при посещении практикума по английскому языку	199
<i>Демарёва В.А., Каминская Н.В., Полевая С.А., Нижний Новгород</i>	
Субъективная неопределенность решения комплексных проблем человеком	201
<i>Елисеенко А.С., Поддьяков А.Н., Москва</i>	
Анализ подходов к пониманию интуиции и планирование комплексного психологического эксперимента	203
<i>Заева М.А., Васильева И.В., Тюмень, Григорьев П.Е., Симферополь</i>	
«Опустошение сознания» с помощью семантической сатиации как способ преодоления иллюзии Мюллера-Лайера	206
<i>Науменко О.В., Санкт-Петербург</i>	
Мнемический эффект отречения: намеренное отрицание автобиографических воспоминаний ведет к их забыванию	208
<i>Нуркова В.В., Москва</i>	
Создание трудностей как постановка и решение когнитивных задач	210
<i>Поддьяков А.Н., Москва</i>	
Системная дифференциация в контексте становления нравственного отношения к членам разных социальных групп	213
<i>Созинова И.М., Александров Ю.И., Москва</i>	
Особенности воспроизведения эмоционально-лицевых экспрессий у лиц с разным уровнем эмоционального интеллекта	214
<i>Солдатова Г.У., Гасимов А.Ф., Москва</i>	
Восприятие фантастических и реалистических изображений: структура и развитие	217
<i>Субботский Е.В., Москва — Ланкастер (Великобритания)</i>	
Закономерности сохранения учебного материала	219
<i>Черемошкина Л.В., Москва, Осинина Т.Н., Орехово-Зуево</i>	
Сохранение в памяти физической и семантической информации	221
<i>Шпагонова Н.Г., Садов В.А., Петрович Д.Л., Москва</i>	
Секция «Психология способностей»	224
Психологическая готовность первоклассников к обучению смысловому чтению ...	224
<i>Атрохова Т.В., Ярославль</i>	
Когнитивные факторы различий в дискурсивной практике	226
<i>Воронин А.Н., Москва</i>	
Влияние компьютерных технологий на формирование математических способностей старшеклассников	228
<i>Емельянова Е.В., Иркутск</i>	
Психологическая структура учебной деятельности студентов разных специальностей и направлений	231
<i>Жукова Т.В., Ярославль</i>	
Формирование классификации как интеллектуальной операции в начальной школе	233
<i>Зотова Т.В., Москва</i>	
Функциональные возможности системы мотивации научной деятельности	235
<i>Карпов А.В., Разина Т.В., Ярославль</i>	

Особенности взаимосвязи общего интеллекта и математических способностей у старшеклассников и первокурсников, выбравших гуманитарный или физико-математический профили обучения	238
<i>Красноярцева О.М., Ваулина Т.А., Щеглова Э.А., Томск</i>	
Общая характеристика психологической структуры учебной деятельности у студентов с разными показателями успешности учебной деятельности	240
<i>Ледовская Т.В., Ярославль</i>	
Значение эмоционального интеллекта в профессиональной подготовке актёра	242
<i>Ломакина В.С., Петрозаводск</i>	
Личностно-регулирующие механизмы познавательных способностей младших школьников	244
<i>Макарова К.В., Москва</i>	
Особенности развития интеллектуальных способностей на стадии формально-логических операций у подростков с различным уровнем интеллекта ...	246
<i>Саулина Е.Б., Санкт-Петербург</i>	
Психологическая структура этнической толерантности учащихся средней школы ...	249
<i>Сольини Н.Э., Ярославль</i>	
Современный этап в разработке проблем психологии способностей человека: системогенетическое направление	252
<i>Суворова Г.А., Москва</i>	
Интеллектуальные способности как ментальные ресурсы субъекта	255
<i>Хазова С.А., Кострома</i>	
Исследование влияния показателей функциональной межполушарной асимметрии на компоненты структуры интеллекта и математические способности у студенток вузов при помощи обобщённых линейных смешанных моделей	257
<i>Хохлов Н.А., Москва</i>	
Почему мысль ушла из психологических исследований?	260
<i>Шадриков В.Д., Москва</i>	
Секция «Психология творчества и одаренности»	262
Творчество — «синяя птица» психологии?	262
<i>Белехов Ю.Н., Москва</i>	
Методологические основы построения типологии творчества	264
<i>Богоявленская Д.Б., Москва</i>	
Этапы становления творческих способностей в дошкольном возрасте	267
<i>Богоявленская М.Е., Москва</i>	
Психологическое исследование личности художника	269
<i>Вахтель Л.В., Воронеж</i>	
Особенности ДІ-механизмов на разных уровнях творческой деятельности	272
<i>Волкова Е.В., Москва</i>	
Художественная реакция как акт творчества	274
<i>Гильманов С.А., Ханты-Мансийск</i>	
Психофизиологические корреляты музыкальной импровизации	277
<i>Дикая Л.А., Дикий И.С., Самара</i>	
Функциональные связи коры мозга у учащихся с моторной одаренностью при решении конвергентных и дивергентных задач	279
<i>Дикий И.С., Дикая Л.А., Самара</i>	

Эмпирические свидетельства о вариативности креативного (дивергентного) мышления	281
<i>Дорфман Л.Я., Балева М.В., Гасимова В.А., Кабанов В.С., Пермь</i>	
Личностные и интеллектуальные ресурсы творческой самореализации	284
<i>Дружинина С.В., Москва</i>	
Управление режимами обсуждения в виртуальном игровом взаимодействии	286
<i>Жужлева Н.А., Москва</i>	
Уровень притязаний в структуре становления творческой личности младшего школьника	289
<i>Жукова Е.С., Москва</i>	
Субъектно-личностный потенциал одаренных студентов как психологическая основа в преодолении трудностей в адаптации	291
<i>Захарова Н.С., Москва</i>	
Исследовательское поведение научного типа и отношение к истине в образовании творческого типа	294
<i>Карпов А.О., Москва</i>	
Развитие креативности подрастающего поколения в образовании: социокультурные детерминанты и противоречия	297
<i>Котова С.А., Барышева Т.А., Санкт-Петербург</i>	
Интеллект и творчество в спорте высоких достижений	299
<i>Кун К. У., Москва</i>	
К проблеме дифференциации понятий «креативность» и «творчество» в психологии	301
<i>Морозов А.В., Москва</i>	
Соотнесение данных исследования творческих способностей в психометрической и деятельностной парадигмах	303
<i>Низовцова А.Н., Москва</i>	
Креативность и понимание	306
<i>Никитина Е.С., Москва</i>	
Взаимосвязь креативности и агрессивности у младших подростков	308
<i>Николаева Е.И., Беляева Е.М., Санкт-Петербург</i>	
Особенности творческого потенциала будущих психологов	311
<i>Полякова О.Б., Селезнева С.В., Москва</i>	
Психология и психагогика искусства как «зона ближайшего развития» для психологии личности	313
<i>Пузырей А.А., Москва</i>	
Творчество и адаптация	316
<i>Ростовский В.П., Куприянова В.Н., Москва</i>	
А.С. Хомяков о критериях смысла научного познания	318
<i>Серова О.Е., Москва</i>	
К проблеме соотношения креативности и интеллекта	319
<i>Смирнова Е.О., Москва</i>	
К вопросу о моделировании творчества	321
<i>Суколова И.А., Богоявленская Д.Б., Москва</i>	
Психологическая безопасность и личностная готовность к проявлению креативности	324
<i>Тарасова Л.В., Екатеринбург</i>	

Игровая методика развития воображения «Инициалы»	326
<i>Тюрин П.Т., Рига (Латвия)</i>	
Реализация возрастных возможностей в феномене творчества и одаренности	329
<i>Чурбанова С.М., Москва</i>	
Критерии музыкальной одаренности	331
<i>Шестакова А.В., Москва</i>	
Влияние методической организации на групповую творческую работу	333
<i>Ширков Ю.Э., Жужлева Н.А., Москва</i>	
Проблема поэтического воображения	335
<i>Шрагина Л.И., Одесса (Украина)</i>	
Креативность и учебная мотивация у интеллектуально одаренных младших подростков	338
<i>Шумакова Н.Б., Москва</i>	
Секция «Мыследеятельностная психология»	341
Рефлексивно-социальные механизмы освоения и развития способов деятельности	341
<i>Алексеева Л.Н., Москва</i>	
О функциях различения в понимании текста дошкольниками	343
<i>Амяга Н.В., Москва</i>	
Представление о развитии целеполагания у старших подростков в коллективной проектной деятельности	346
<i>Жилинская А.В., Москва</i>	
Культурные нормы в зеркале решения творческих задач: динамика за сорок лет	348
<i>Зарецкий В.К., Москва</i>	
Психологические механизмы формирования управленческих команд в образовательных организациях	351
<i>Мартынова В.В., Москва</i>	
Секция «Психология мышления»	354
Стратегии решения мыслительных задач у студентов с различными типами эмоциональной направленности	354
<i>Белюсова А.К., Белюсова Е.Е., Ростов-на-Дону</i>	
К разработке смысловой теории мышления (обсуждение понятий)	356
<i>Васильев И.А., Москва</i>	
Мышление шахматного эксперта	358
<i>Васюкова Е.Е., Москва</i>	
Надситуативность как основа профессионального мышления	361
<i>Кашапов М.М., Ярославль</i>	
Исследование закономерностей добровольческой деятельности	364
<i>Киселева Т.Г., Ярославль</i>	
Личностная регуляция интеллектуальных решений в условиях взятия подсказки	366
<i>Корнилова Т.В., Москва</i>	
К вопросу о роли «прошлого опыта» в решении проблемных ситуаций	369
<i>Матюшкина А.А., Алоец Е.А., Москва</i>	
Возрастные и индивидуальные особенности творческого мышления учащихся	371
<i>Огородова Т.В., Хабарова Е.В., Ярославль</i>	
Когнитивные функции ошибок решения мыслительных задач	373
<i>Ромашук А.Н., Москва</i>	

Взаимосвязь интеллекта, метакогнитивности и надситуативности в решении проблемных ситуации у студентов в процессе адаптации в вузе	376
<i>Серафимович И.В., Базанова Г.Ю., Ярославль</i>	
Мотивационная регуляция учебной деятельности студентов	379
<i>Субботина Л.Ю., Ярославль</i>	
Специфика музыкального мышления в контексте современных исследований	381
<i>Томчук С.А., Ярославль</i>	
Факторы, влияющие на формирование клинического мышления будущего врача на этапе обучения в интернатуре	383
<i>Филатова Ю.С., Яльцева Н.В., Ярославль</i>	
Диагностики мышления: сопоставительный анализ	386
<i>Фирсова Л.А., Москва</i>	
Творческое мышление как интегральный психологический феномен	388
<i>Чернецкая Н.И., Семикин В.В., Санкт-Петербург</i>	
Мышление как основной механизм личностного выбора	391
<i>Чумакова М.А., Москва</i>	
Секция «Психология саморегуляции»	394
Проблема регуляции и саморегуляции эмоциональных состояний детей младшего школьного возраста	394
<i>Акопян Л.С., Самара</i>	
Взаимосвязь самоэффективности и прокрастинации у подростков	396
<i>Бабаева Ю.Д., Новова А.В., Варваричева Я.И., Москва</i>	
Специфика системы осознанной саморегуляции познавательной деятельности детей с ЗПР и ее формирование в условиях реализации ФГОС НОО обучающихся с ограниченными возможностями здоровья	399
<i>Бабкина Н.В., Москва</i>	
Кросскультурные особенности саморегуляция агрессивного поведения	401
<i>Банщикова Т.Н., Ставрополь, Моросанова В.И., Москва</i>	
Особенности саморегуляции достижения учебных целей в экспериментальных ситуациях с различной значимостью и обратной связью	404
<i>Бондаренко И.Н., Моросанова В.И., Москва</i>	
Самоконтроль как предиктор успешности учебной деятельности старшеклассников профильного обучения: проблемы и перспективы исследования	406
<i>Дементий Л.И., Купченко В.Е., Омск</i>	
Развитие навыков саморегуляции студентов-первокурсников посредством технологии БОС	409
<i>Денисова Е.А., Тольятти</i>	
Эмоциональная направленность и эмоциональный интеллект как составляющие эмоциональной регуляции профессиональной деятельности	411
<i>Доценко О.Н., Бондаренко И.Н., Москва</i>	
Особенности индивидуальной саморегуляции при решении пороговой задачи	413
<i>Емельянова С.А., Москва</i>	
Проблема воли и саморегуляции	416
<i>Иванников В.А., Монроз А.В., Москва</i>	
Формирование саморегуляции произвольной активности — основа успешной деятельности обучающихся на разных возрастных этапах	418
<i>Камбиева Т.П., Старая Русса</i>	

Мотивационная регуляция и надежность деятельности операторов электростанций	422
<i>Качина А.А., Барабанщикова В.В., Леонова А.Б., Москва</i>	
Специфика совладания со стрессом у предпринимателей и топ-менеджеров	424
<i>Ковалёва О.А., Кострома</i>	
Смысложизненные стратегии как проявление интегральной смысловой саморегуляции личности	426
<i>Крутелёва Л.Ю., Ростов-на-Дону</i>	
Адаптация методики измерения видов одиночества	428
<i>Крюкова Т.Л., Екимчик О.А., Кострома</i>	
Разработка методики исследования синдрома профессионального «выгорания» ...	431
<i>Мерзлякова Д.Р., Ижевск</i>	
Регуляторно-личностная типология учащихся с различным уровнем развития осознанной саморегуляции и успешности учебной деятельности	433
<i>Моросанова В.И., Цыганов И.Ю., Филиппова Е.В., Москва</i>	
Особенности стиля управления у руководителей с различным отношением к инновациям	436
<i>Мотовилина И.А., Истра</i>	
Роль семьи в организации самоконтроля у больных сахарным диабетом 1 типа	438
<i>Ованесбекова М.Л., Москва</i>	
Три логики развития в жизнедеятельности человека	440
<i>Овчинникова Т.Н., Москва</i>	
Особенности саморегуляции психологов и педагогов с профессиональными деформациями	443
<i>Полякова О.Б., Москва</i>	
Особенности взаимосвязи регуляторных, личностных и мотивационных особенностей учащихся с математической успешностью	446
<i>Фомина Т.Г., Моросанова В.И., Москва</i>	
Секция «Культурно-историческая психология»	449
Особенности возрастного развития у студентов младших курсов	449
<i>Бережковская Е.Л., Москва</i>	
Культурно-исторический подход к пониманию воли	452
<i>Быкова М.В., Москва</i>	
Воображение в перцепции и социальной проприоцепции	453
<i>Коул М., Сан Диего (США)</i>	
Проблема психологических средств	455
<i>Кравцов Г.Г., Москва</i>	
Особенности развития личности девиантных подростков: культурно-исторический аспект	458
<i>Кравцов О.Г., Москва</i>	
Психологическое содержание понятия «культурное развитие»	460
<i>Кравцова Е.Е., Москва</i>	
Взросление без тайны и героя?	463
<i>Кудрявцев В.Т., Москва</i>	
«Третий глаз» культуры.	
Феномен воображения в культурно-исторической психологии	465
<i>Кудрявцев В.Т., Москва, Коул М., Сан Диего (США)</i>	

Личностные характеристики индивида с компьютерно-игровой зависимостью	467
<i>Максимов А.А., Москва</i>	
Культурно-исторический анализ психологического знания	470
<i>Олешкевич В.И., Москва</i>	
Психологические основания организации воспитательного процесса в вузе: культурно-исторический аспект	473
<i>Перевощикова Г.С., Москва</i>	
Игра как проектирующий метод практической психологии	475
<i>Ховрина Г.Б., Москва</i>	
Психологические основы жульничества	478
<i>Ячменёва Н.П., Москва</i>	
Содержание	481

Научное издание

ОТ ИСТОКОВ К СОВРЕМЕННОСТИ

130 лет организации психологического общества

при Московском университете

Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 1

Ответственный редактор

Д.Б. Богоявленская

Редактор – *А.Г. Каганер*

Верстка – *А.Г. Каганер*

Обложка – *С.С. Фёдоров*

ИД №05006 от 07.06.01

Издательство «Когито-Центр»

129366, Москва, ул. Ярославская, д. 13

Тел.: (495) 682-61-02

E-mail: post@cogito-shop.com, cogito@bk.ru

www.cogito-centre.com

Сдано в набор 10.08.15. Подписано в печать 03.09.15

Формат 60×90/16. Бумага офсетная. Печать офсетная

Тираж 100 экз. Усл.-печ. л. 31,0. Заказ

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Для заметок